unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Lúcia Helena Manzochi

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMADORA DE CIDADANIA:

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE "CONFLITO SOCIOAMBIENTAL" E "EDUCAÇÃO MORAL" PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ARARAQUARA – SP
2008

LÚCIA HELENA MANZOCHI

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMADORA DE CIDADANIA:

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE "CONFLITO SOCIOAMBIENTAL" E "EDUCAÇÃO MORAL" PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP
2008

Manzochi, Lúcia Helena
Educação ambiental formadora de cidadania: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de \"conflito socioambiental\" e \"educação moral\" para a formação continuada de professores / Lúcia Helena Manzochi – 2008
316 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Luiz Marcelo de Carvalho

l. Educação. 2. Educação ambiental. 3. Educação moral. 4. Professores. 5. Educação permanente. I. Título.

LÚCIA HELENA MANZOCHI

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMADORA DE CIDADANIA:
as contribuições dos campos teórico-metodológicos de "conflito socioambiental" e "educação moral" para a formação continuada de professores

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho
Bolsa: CAPES

Data de aprovação: ___/___/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho
Instituto de Biociências – Rio Claro - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Pedro Guilherme Rocha dos Reis
Escola Superior de Educação de Santarém (ESES) - Portugal

Membro Titular: Prof. Dra. Isabel Cristina Moura Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Membro Titular: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo
Escola de Artes, Ciências e Humanidades - USP

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao Marcelo – pela orientação e pela acolhida no Grupo de Pesquisa, que me proporcionaram a oportunidade de desenvolver esta tese; pela permanente abertura e respeito para com minhas idéias e minha busca de caminhos diante de meu objeto de pesquisa. Também pelas experiências acadêmicas e profissionais em que estivemos interagindo, anteriormente a este doutorado, que foram sempre consistentes e produtivas.

A todos os professores e colegas do nosso Grupo de Pesquisa, pela oportunidade de discutir meu trabalho e também pelo amadurecimento que me foi proporcionado pela vivência de compartilharmos, durante estes anos, os projetos e processos de pesquisa de cada um de nós com todos os demais.

À Dalva, pelas trocas de idéias e pela acolhida e hospedagem carinhosa em Rio Claro, tantas vezes, com direito a prosa na cozinha depois do jantar.

À Rosa, pela presença espirituosa e pelo permanente entusiasmo e estímulo enquanto eu trilhava os caminhos desta pesquisa; também pelas trocas de idéias, dicas e o paciente empréstimo de livros.

Ao Luciano, pela presença e disponibilidade para trocas de idéias, materiais e dicas valiosas para a navegação no mar do doutorado. E, junto com a Gisele, por aquele delicioso sanduíche de frango com coca-cola, de noite na cozinha em São Carlos.

À Keka, por tudo o que cabe na nossa preciosa amizade, pelas hospedagens em Rio Claro nos tempos da “kitch” e pela presença em momentos fundamentais – às vezes com lápis, às vezes com cerveja!

À Rita – pela amizade, pelas conversas, pela presença carinhosa, sensível e solidária; por vários momentos compartilhados nos EPEAs.

À Paula, pela amizade e conversas animadas, as cervejas, as hospedagens em Rio Claro, nossas caronas pela estrada e a ajuda preciosa com “vai-e-vem” de textos e livros.

À Reca, pelas conversas, o convívio em Ribeirão Preto no III EPEA e também pelas dicas bibliográficas e empréstimo de livros que muito me ajudaram.

À Sueli, pela presença sempre sensível, atenta e solidária; também pelas inúmeras ajudas práticas, no Laboratório de Ensino do IB, em Rio Claro, com as questões de materiais, bibliografias, e outros “que tais”.

Às amigas Elisa, Zane e Andrea, pela amizade e companheirismo, pela acolhida carinhosa e generosa, incluindo as inúmeras vezes em que me hospedaram em Araraquara, o que foi fundamental para viabilizar a realização deste doutorado, em sua fase inicial.

Aos amigos Caren, Ari e Suzana, pelos riquíssimos momentos de discussão e reflexão compartilhados em algumas disciplinas, e pelas nossas deliciosas conversas tomando café na lanchonete da FCLAr, nos intervalos. Além do prazer da companhia, esta vivência me proporcionou o sentido de pertencer a uma comunidade de doutorandos, compartilhando os objetivos e desafios da construção de uma formação como pesquisadores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, em Araraquara, com quem convivi, e em especial:

> Ao Tamoio, pela acolhida em Araraquara e pela atitude aberta com que me recebeu em sua sala de aula, para a experiência do estágio-docência, proporcionando que meu contato com os graduandos assumisse uma forma que foi muito proveitosa para meu amadurecimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo e à Profa. Dra. Isabel Cristina Moura Carvalho, pelas valiosas contribuições que ofereceram ao trabalho no momento do exame de qualificação e na banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Pedro Rocha dos Reis e à Profa. Dra. Maria Helena Frem Dias da Silva, pelo estímulo e pelas importantes contribuições que deram ao trabalho, nas diferentes oportunidades em que pudemos conversar sobre a pesquisa e também com sua participação na banca de defesa.

A meus pais, Benoni e Helmy, pelo amor e dedicação com que criaram a mim e meus irmãos, pelas oportunidades de crescimento e desenvolvimento que sempre me proporcionaram, e por todo o apoio que me ofereceram durante o percurso deste doutorado. A presença de vocês foi simplesmente fundamental!

Ao Eurico, muito especialmente, pela presença, pelo carinho e por tantas experiências de vida profundamente significativas que partilhamos intensamente em todo este tempo. Que elas contribuam pra que sejamos pessoas felizes e melhores, nos novos encontros que teremos nesta vida...

À minha vó Maria – pela eterna e sensível presença, carinho, estímulo, rezas, bençãos e exemplo de vida. Pelo seu entusiasmo com meu trabalho e pela intensa vontade, que ela sempre declara, de compartilhar comigo o esperado momento de “tornar-me doutora” (E vamos comemorar com cerveja preta e canapés!!!).

Aos meus irmãos e cunhadas e meus sobrinhos queridos Gustavo, Constanza, Marcela e o recém-chegado Pedro. Pela alegria que é a presença de vocês na minha vida. Aos meus irmãos Luiz e Marcos, pelas dicas bibliográficas, também, que contribuíram para meu trabalho.

A Regina, Sirlei, Márcia, Bia e Ana, pela amizade e presença, nas horas de rir e também nas horas em que “a coisa aperta”... E pelos nossos encontros com a escultura em barro, que sempre contribuíram muito para tornar possível o outro processo criativo: o da elaboração da tese.

À Luiza Alonso – pela valiosa amizade, pelo estímulo e entusiasmo com meu trabalho, pela acolhida sempre carinhosa para conversas – acadêmicas ou não

– acompanhadas de suas deliciosas sopas. Por acreditar, sempre, nas potencialidades da Educação, e expressar isto concretamente em seu modo de viver. Também por ter me proporcionado oportunidades muito valiosas e enriquecedoras de exercício profissional como educadora ambiental -, especialmente nas ocasiões em que estivemos juntas trabalhando no Vale do Ribeira -, que certamente muito contribuíram para o percurso que me trouxe até a presente pesquisa de doutorado.

Ao Edson, ao Edu e à Betty, pela presença amiga em momentos importantes.

Nas pessoas de Ana Paula, Moema, Alice e Jose, agradeço a atenção e colaboração dos bibliotecários e funcionários que muito me ajudaram, nas bibliotecas da FCLAr, da UNESP de Rio Claro e da FE-UNICAMP.

Na pessoa de Fernando Surian, agradeço a todo o pessoal administrativo da Seção de Pós da FCLAr.

À CAPES, pela Bolsa de Doutorado concedida, que apoiou os trabalhos na segunda metade do percurso.

A Dora Canhos, que foi a principal responsável pela oportunidade profissional que tive para desenvolver o “Projeto Interface”.

E, muito especialmente, a todos os professores que participaram da experiência de formação continuada “Projeto Interface”:

> Dna. Amélia, Diretora Pedagógica da Escola Comunitária de Campinas, que acreditou na parceira entre as instituições e abriu espaço para o desenvolvimento do projeto na escola; mais do que isto, participou da formação continuada, com verdadeiro interesse e envolvimento;
>
> Sônia Maria Losito, então Coordenadora do Centro de Estudos da Escola Comunitária de Campinas, que, além de apoiar e participar da formação, foi quem me apresentou a obra de Puig, sobre “construção da personalidade moral”, que posteriormente se tornaria um dos eixos da proposta teórico-metodológica de formação de que trata esta tese;
>
> Os professores, Coordenadores de Curso e Coordenadores de Núcleo da escola:Ana Maria Assis Rodrigues, Ângela Ruiz Teixeira da Silva, Astride Brandão Bini, Cecília Valente de Gouvêa Caprini, Celi Aparecida Lopes, Deise Elisa Piratininga Pinto, Dosinda Carballal Rodrigues, Eduardo Schechtmann, Elisabete Masini Hein, Jacy de Castro Oliveira, Maria Cecília Gracioli Andrade, Maria Clotilde Curado (in memorian), Maria Elizabeth S. Frau, Maria Fernanda F. C. P. M. Andrade, Maria Nilza Gonzalez Mello, Maria Sílvia Duarte Hadler, Mariza Andrade Bernal Nascimento, Sandra Maria Salgado Galli, Suê Fernandez Kovac Capp.
>
> A experiência compartilhada com todos vocês me proporcionou imenso prazer e alegrias, e propiciou aprendizados muito valiosos, que levo comigo pelos caminhos que pretendo continuar trilhando, como pesquisadora e formadora de professores.

RESUMO

Este trabalho procura explorar as possibilidades abertas pelos campos teórico-metodológicos de “conflito socioambiental” e de “educação moral” (e, mais especificamente, a linha de “construção da personalidade moral”- PUIG, 1998a) na constituição de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em educação ambiental (EA), norteada por um referencial de EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória. É um trabalho de reflexão teórica aliado à análise de uma experiência de intervenção anteriormente realizada (Projeto Interface) e se insere nas abordagens naturalístico-qualitativas de pesquisa. A análise da intervenção forneceu indícios de que os subsídios dos campos de “conflito socioambiental” e “educação moral” podem apoiar a construção de entendimentos, pelos educadores, sobre conceitos e idéias relevantes à nossa perspectiva de EA; podem também subsidiá-los na criação autônoma de novas práticas pedagógicas, coerentes com aquele referencial. Os trabalhos de reflexão teórica, aliados aos resultados daquelas análises, permitiram a formulação de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada, composta de três etapas. A primeira etapa – “Educação Moral e EA” - propõe preparar os educadores para um trabalho pedagógico com potencial para formar a moralidade autônoma dos educandos, explorando o “ambiental” como campo de problematização moral. A segunda etapa – “Conflito socioambiental e EA” – destina-se a prepará-los para desenvolver trabalho pedagógico com potencial para ajudar os educandos a construir uma visão sobre a dimensão política da vida em sociedade e a compreender o campo ambiental situado na esfera pública (percebendo que as questões ambientais extrapolam o âmbito dos comportamentos individuais para com o “meio ambiente”). A terceira etapa – “Articulação entre Conflito socioambiental e Educação Moral na EA” – trabalha com a perspectiva de problematização moral do campo ambiental situado na esfera pública, propondo aos educadores a utilização de estudos de casos locais/regionais de conflito socioambiental e dos recursos metodológicos (RMs) da educação moral para criação de atividades para sala de aula. Por fim, os trabalhos de reflexão teórica permitiram também apontar direções a serem exploradas para o amadurecimento da proposta teórico-metodológica recém-constituída. Dentre elas, destacamos: 1- o aporte de subsídios do campo da Filosofia Política e da Sociologia (mais especificamente: Escola de Processo Político; teorias da democracia), e a ulterior exploração da abordagem estruturalista-construtivista de conflito socioambiental (ACSELRAD, 2004), para aprimoramento dos trabalhos propostos na segunda e terceira etapas da formação; 2- a possível aproximação entre escola e movimentos sociais envolvidos com a questão ambiental, com vistas ao desenvolvimento de trabalho educativo com potencial para contemplar, concomitantemente, o envolvimento dos educandos ao nível da ação sócio-moral e o aprendizado sobre a ação política; 3- o intercâmbio com especialistas das diversas áreas de conhecimento que fazem interface com as temáticas e perspectivas que “informam” e participam da proposta de formação continuada em questão; 4- no plano prático, a relevância de novas oportunidades de concretização de

intervenções de formação continuada, nas quais os professores serão parceiros muito importantes do amadurecimento da proposta.

Palavras – chave: Educação ambiental; Formação continuada de professores; Conflito socioambiental e Educação Ambiental; Educação Moral e Educação Ambiental; Educação para cidadania.

ABSTRACT

The work aims to explore the possibilities opened by the "social-environmental conflict" and 'moral educational" theoretical-methodological fields (more specifically, the "construction of the moral personality" line – PUIG, 1998a), in the constitution of a theoretical-methodological proposal for teachers continuous education in Environmental Education (EE) oriented by an EE referential citizenship forming, into a perspective of emancipation. It is a theoretical reflection work, connected to the analysis of an intervention experience performed earlier (Projeto Interface) and it is inserted into the naturalistic-qualitative research approach. The intervention analysis provided indications that the subsidies of the "social-environmental" and "moral educational" fields can support the construction of understanding, by the educators, about concepts and relevant ideas toward our Environmental Education (EE) perspective; It can also subsidize them in the autonomous creation of new pedagogical practices, which are coherent to that referential. The theoretical reflection works, together with those analysis results, have allowed the formulation of a theoretical-methodological proposal of continuous education, constituted of three stages. The first stage – "Moral education and Environmental Education" – proposes to prepare educators for a pedagogical work with potential to form the autonomous morality of students, exploring the "environmental" as a field of moral problem-raising. The second stage – "Social-environmental Conflict and Environmental Education" – is designed to prepare educators to develop pedagogical work with potential to help students build a vision about the political dimension of life within society and understand the environmental field within the public sphere (being able to perceive that environmental concerns extrapolate individual behavior towards "the environment"). The third stage – "Articulation between Social-environmental conflict and Moral Education in Environmental Education"- works with the moral problem-raising perspective of the environmental field within the public sphere, proposing to the educators the use of local/regional case studies of social environmental conflict and from the methodological resources of moral education toward the creation of classroom activities. Finally, the theoretical reflection works also allowed pointing directions to be explored for the maturing of the newly-constituted theoretical methodological proposal. Among the directions to be explored we highlight : 1- the bringing-in of subsidies to the Political Philosophy and Sociology areas (more specifically: Political Process School; theories of democracy), and the ulterior exploration of the structuralist-constructivist approach to social-environmental conflict (ACSELRAD, 2004), 2-the possible approximation between school and social movements involved with environmental concerns, aiming towards the development of educative work with potential to contemplate, concomitantly, the involvement of students at the social-moral action level and the political action learning;3- the interchange with experts from several areas of knowledge who make the interface with the thematic and perspectives which "inform" and participate on the proposal of continuous education focused here; 4- At the practical level, the relevance of new opportunities for the concretization of continuous education interventions, in which teachers will be very important partners for the maturation of the proposal.

Key words: Environmental education; teacher's continuous education; Social-environmental conflict and Environmental education: Moral education and Environmental education; Education for citizenship

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1. Desenho do processo de formação continuada desenvolvido no Projeto Interface p.63

Quadro 1. Níveis de abordagem da temática ambiental p.65

Quadro 2. Idéias centrais do texto “Aproximação à Educação moral” p.82

Quadro 3 – Idéias centrais do texto: Processo de construção da personalidade moral **-** Meios de experiência moral e problemas sócio-morais p.91

Quadro 4 – Idéias centrais do texto: Processo de construção da personalidade moral - Procedimentos da consciência moral p.92

Quadro 5. Idéias centrais dos textos “A intervenção educativa na construção da personalidade moral – *aprendiz, tutor e tarefas na educação moral*” e “Atitudes do educador em Educação Moral” p.101

Quadro 6. Representação sintética do conceito de personalidade moral p.103

Quadro 7. Idéias centrais do texto trabalhado na Unidade 1 p.120

Quadro 8. Idéias centrais do texto trabalhado na Unidade 3 p.124

Quadro 9. Descrição inicial do conflito, elaborada pelos professores p.134

Figura 2. Esquema conceitual genérico de conflito socioambiental p.136

Figura 3. Esquema conceitual do Conflito de Nazaré Paulista, produzido pelos professores p.137

Quadro 10. “Mapeamento” do conflito de Nazaré Paulista, produzido pelos professores p.138

Quadro 11. “Fazer as três perguntas de Puig ao campo ambiental” p.186

Figura 4. Mapa de qualidade das águas das Bacias PCJ p.227

Figura 5. Elementos-chave de nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em educação ambiental p.261

Quadro 12. Síntese das três etapas da proposta teórico-metodológica de formação continuada que apresentamos agora p.262

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **p.15**

Abordagem e procedimentos de pesquisa p. 32

1. PONTOS DE PARTIDA **p. 42**

1.1 Referencial de EA formadora de cidadania: a visão que construímos p.42

1.2 Cenários da EA: a visão por nós construída p.49

1.3 Contraste entre "referencial" e "cenário": nasce uma primeira proposta de intervenção p.61

2. NO PLANO DO "PROCESSO EM AÇÃO": o que ocorreu no Projeto Interface **p.76**

2.1 Os "valores" na Educação Ambiental p.76

2.1.1 Estudos teóricos sobre Educação Moral p.77

a) Estudos introdutórios de Educação Moral p.78

b) O estudo do referencial de Puig – construção da personalidade moral p.90

c) Refletindo para construir relações entre a educação moral e a educação ambiental – as "Pontes EM-EA" p.105

2.1.2 O que as professoras participantes do GT2 dizem do processo vivido, dos recursos metodológicos estudados e das atividades criadas por elas p.111

2.2 Os estudos de conflito socioambiental e a Educação Ambiental p.118

2.2.1 O estudo teórico-conceitual do campo dos conflitos socioambientais p.118

2.2.2 O estudo de caso de um conflito socioambiental p.133

2.2.2.1 Descrição das atividades realizadas para estudo do caso de Nazaré Paulista p.133

2.2.2.2 Comentários a respeito do estudo de caso de conflito socioambiental realizado com os professores p.139

2.2.3 Conclusão geral sobre os trabalhos com o campo teórico-metodológico de conflito socioambiental desenvolvidos na experiência de formação continuada de professores (Projeto Interface) p.145

2.3 Articulação entre conflito socioambiental e educação moral: criação de atividades para sala de aula p.148

2.3.1 Como foi o processo p.148

2.3.2 O que foi criado pelos professores p.149

2.3.3 Análise das atividades criadas pelas professoras p.150

2.3.3.1 O que nos propusemos a analisar p.150

2.3.3.2 Resultados das análises das atividades criadas pelas professoras p.155

2.3.4 Comentários gerais sobre as atividades p.168

3. CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E EDUCAÇÃO MORAL: uma proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores em Educação Ambiental p.171

3.1 Educação Moral e Educação Ambiental p.173

3.3.1 A opção pela linha de "construção da personalidade moral" na formação continuada de professores em EA p.173

3.1.1.1 A linha de "construção da personalidade moral" é uma proposta dialógica de educação moral p.175

3.1.1.2 É uma linha de EM na qual a moral está fundamentada na razão p.176

3.1.1.3 Razões de nossa opção pela linha de construção da personalidade moral na proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores que estamos apresentando p.178

3.1.2 Considerações a respeito da aproximação ao campo ambiental, a partir da perspectiva de "construção da personalidade moral", com vistas a explorar as possibilidades de desenvolvimento de trabalho pedagógico p.180

a) Campo de problematização moral – o "ambiental" p.181

b) A formação ou incremento de repertório sobre os guias de valor do campo ambiental p.182

c) Interpelar o campo ambiental a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a formação da personalidade moral p.184

3.1.3 Como organizaríamos este passo da formação, hoje p.187

3.1.4 Direções futuras para explorar em nosso caminho de construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA – aproximação entre escola e movimento social ambiental p.192

3.1.5 Comentários finais – o que pretendemos com este "passo" (EM&EA) na nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada p.197

3.2 O campo de conflito socioambiental e a educação ambiental p.199

3.2.1 Qual perspectiva de abordagem dos conflitos socioambientais seria pertinente a nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada em EA? p.199

3.2.2 Explorando possibilidades abertas pelo campo dos conflitos socioambientais para o trabalho educativo p.209

3.2.2.1 Possibilidades que se abrem pelo estudo teórico de conflito socioambiental p.209

3.2.2.2 Possibilidades que se abrem pela realização de um estudo de caso real de conflito socioambiental p.224

3.2.3 Formulando objetivos para o trabalho educativo com os conflitos socioambientais p.229

3.2.4 Como organizaríamos este passo da formação, hoje p.231

3.2.5 Direções futuras para explorar em nosso caminho de construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA p.234

3.3 Articulação entre conflito socioambiental e educação moral na educação ambiental p.236

3.3.1 Considerações teóricas iniciais: o conflito socioambiental pode ser considerado conflito sócio-moral do tipo *social* p.236

3.3.2 Breve retrospectiva p.241

3.3.3 Como organizaríamos, hoje, este passo da formação p.244

3.3.4 Direções para amadurecimento da proposta p.247

3.3.5 Comentários finais – o que pretendemos com este "passo" (articulação EM & conflito socioambiental na EA) na nossa proposta de formação continuada p.252

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS p.253

REFERÊNCIAS p.278

ANEXOS p.291

ANEXO 1. Transcrição da matéria jornalística sobre o conflito socioambiental de Nazaré Paulista p.292

ANEXO 2. Atividades criadas pelas professoras, utilizando o caso de conflito socioambiental de Nazaré Paulista e os recursos metodológicos (RMs) da educação moral p.294

ANEXOS EM CD-ROM

ANEXO 1. Descrição Projeto Interface

ANEXO 2. Análises Interface

INTRODUÇÃO

A temática ambiental assume, a partir da segunda metade do século XX, um grande significado na história das sociedades contemporâneas.

A complexificação técnico-científica, aliada à transformação dos modelos de desenvolvimento e suas formas de exploração dos recursos naturais gera o aumento da degradação ambiental: aumentam a quantidade, os tipos e a abrangência das agressões ambientais. Ao lado de problemas ambientais localizados, temos problemas globais. Viola (1997) considera que, em meados da década de 80 do século XX, a humanidade tomou consciência da globalização do risco da degradação ambiental (que já existia desde a década de 50, devido ao potencial de contaminação das armas nucleares), e chama atenção para a existência de dois tipos de problemas ambientais globais: os globais-plenos, “que resultam do impacto de atividades humanas que não têm correlação com a área geográfica” (por exemplo: mudança climática, depleção da camada de ozônio) e os globais-parciais, “que têm alguma correlação geográfica (local, regional ou macro-regional), mas que são amplamente estendidos sobre a superfície da Terra” (p.7) - por exemplo, a desertificação dos solos e a escassez e contaminação das águas.

A complexidade das relações entre tecnologia, natureza e sociedade é de tal ordem, que se configura uma situação que leva alguns autores a afirmarem que vivemos em “sociedades de risco” (BECK, 1986; BRÜSEKE, 1997). A sociedade de risco é uma sociedade globalizada, organizada em torno de danos e riscos, e não mais organizada em torno da meta de busca de riquezas e bens, como as sociedades industriais típicas da modernidade. Na sociedade de risco, a distribuição dos riscos não corresponde mais a diferenças sociais, econômicas ou geográficas, como era o caso naquelas sociedades industriais. Os riscos têm potencial para afetar todo o planeta. Além disso, a ciência e a técnica não conseguem mais predizer e controlar os riscos que elas mesmas ajudaram a criar e que geram conseqüências graves para a saúde humana e para o meio ambiente, muitas vezes desconhecidas a longo prazo, muitas vezes irreversíveis. Estes riscos incluem, entre outros, os riscos ecológicos, químicos, nucleares e genéticos.

Diante da magnitude assumida pela problemática ambiental, também se diversifica e se transforma a reflexão científica a respeito das questões ambientais, e se generaliza e se aprofunda, cada vez mais, o entendimento e tratamento destas questões como socioambientais, evidenciando-se sua complexidade e a natureza interdisciplinar dos conhecimentos científicos necessários para se lidar, adequadamente, com as questões ambientais; além disso, também se ressalta a necessidade de se levar em conta outros tipos de saberes, que não os científicos, para se fazer frente à chamada crise ambiental (SILVA, 2007) e a importância da democratização do acesso à informação ambiental (JACOBI, 2005).

A percepção cada vez mais intensa, quanto à relevância das questões ambientais, é acompanhada por uma maior institucionalização dos espaços relacionados à reflexão crítica e à gestão das mesmas. Como aponta Cavalari (2006), no Brasil, esta institucionalização se expressa em diversas iniciativas, a partir da década de 1970: a criação, em 1973, da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), que, inserida no Ministério do Interior, definia normas ambientais e criava estações ecológicas; a promulgação da Lei da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6983/81); a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 1989, entre outras. Em 1988, foi promulgada uma Constituição considerada avançada em termos ambientais, à qual se seguiu a elaboração de novos instrumentos jurídicos, tais como as ações civis públicas.

Segundo Fuks (2001), temos hoje, no Brasil, um ordenamento jurídico avançado, em relação ao campo ambiental, que parece inclusive estar à frente do grau de conscientização efetiva do conjunto da sociedade que o produziu.

Diante do quadro significativo de degradação ambiental, em nível mundial, o processo educativo passa a ser visto – também em nível mundial - como um possível caminho para a solução dos problemas ambientais. Segundo Carvalho, LM (1989),

> [...] seja qual for o modelo adotado na tentativa de explicar o atual estado de agressão à natureza praticado pela nossa sociedade, e sejam quais forem as alternativas de ação propostas, o processo educativo é visto por todos como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar esse quadro (p. 5)

Não há dúvidas de que a educação tem um papel a desempenhar neste cenário. No entanto, a crença nos poderes que a educação teria para, sozinha, transformar a situação de crise ambiental que vivemos é exagerada e ingênua (CAVALARI, 2006). De qualquer modo, propostas e projetos concretos de educação ambiental passam, cada vez mais, a fazer parte das nossas experiências.

No Brasil, a atenção dedicada à educação ambiental vem crescendo continuamente, desde o início da década de 90, na esteira da I Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992) e da promulgação da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL,1999). Neste contexto, aumenta significativamente o grau de institucionalização dos espaços relacionados à reflexão crítica e também à gestão da educação ambiental. Cavalari (2006) aponta, entre outros sinais representativos desta institucionalização, a criação do Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) do IBAMA, em 1992; a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), pelo MEC e MMA, em 1994; a implementação do Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola, pelo MEC, em 2001; a criação do Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental, dirigido pelo MMA e pelo MEC, para coordenar tal política, em 2002.

Carvalho, ICM (2001) comenta o crescimento e diferenciação que ocorrem no mercado editorial, em termos de publicações relacionadas à EA, assim como o aumento dos espaços de formação em meio ambiente e em educação ambiental, no ensino superior e em nível de pós-graduação, nas instituições públicas e particulares, a partir da segunda metade da década de 90.

Ao mesmo tempo, as ações educativas têm se multiplicado, e é possível perceber que sob o mesmo nome – “Educação Ambiental” (EA) – convivem práticas educativas bastante diversas. Diferentes visões sobre o que seja “educar” (Para que se educa? Como se educa?) e diferentes entendimentos sobre o que seja “meio ambiente”, “questão ambiental” ou “relações entre o homem e a natureza” levam ao desenvolvimento de práticas bastante distintas.

Nos últimos anos, especialmente do início da década de 2000 para cá, começam a tomar corpo esforços de reflexão crítica, no sentido de deslindar e demarcar as identidades das distintas correntes que se abrigam sob o termo

genérico “educação ambiental”. Ou, pelo menos, tem-se chamado atenção para o fato de que estamos no pleno curso de um processo de formação e definição destas identidades (LAYRARGUES, 2004). Considera-se que a diversidade de linhas de pensamento e abordagem é importante (ou seja, não se trata de empreender esforços no sentido de homogeneizar o campo), mas que é igualmente importante reconhecer as identidades, explicitar as diferenças e buscar ter clareza, ao tratar de ações educativas, de que opções teóricas as estão permeando, seja implícita ou explicitamente (CARVALHO, ICM, 2004; LOUREIRO, 2005; TOZONI-REIS, 2007).

No que diz respeito, especificamente, à educação ambiental no contexto escolar, a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) estabelece que a dimensão ambiental deve ser incorporada, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Este entendimento é reforçado pelas recomendações e formulações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC, em que o “meio ambiente” figura como *tema transversal,* ou seja, que deve ser abordado por todas as disciplinas, em todos os níveis do ensino (SEF/MEC, 1996). Está claramente posta, então, aos educadores, a demanda pela inserção da temática ambiental na escola.

Esta situação leva à necessidade de se pensar a formação dos educadores para trabalhar com a EA. Em relação a este aspecto, a Política Nacional de Educação Ambiental destaca a necessidade de incorporação da dimensão ambiental na “formação, especialização e atualização de educadores“ de todos os níveis e modalidades de ensino e a necessidade de realização de “pesquisas que visem ao desenvolvimento de instrumentos e metodologias” (BRASIL, 1999), tendo como objetivo a incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades do ensino. Está posta, também, então, a demanda para os formadores de educadores, no que diz respeito ao tratamento das temáticas ambientais.

Antes de abordar este ponto, no entanto, apresentaremos algumas considerações sobre questões ligadas à formação continuada de professores, em geral (não especificamente relacionada à temática ambiental).

Diversos autores têm apontado que as formas de se pensar a formação continuada de professores modificam-se, ao longo do tempo, em

correspondência com as principais tendências do pensamento pedagógico (FUSARI, 1988; DIAS-DA-SILVA, 1998; CANDAU, 2003; ALVES, 2007, entre outros).

As principais tendências deste pensamento, que se pode identificar historicamente, são: tendência tradicional, presente desde as origens da educação brasileira até a década de 30; tendência escolanovista, no período de 30-45; tendência tecnicista, de meados da década de 60 ao final da década de 70; tendência crítica, a partir da década de 80[1]. Vale ressaltar, no entanto, que, enquanto tais períodos são vistos como aqueles nos quais essas propostas poderiam ser vistas como hegemônicas, temos, ao longo da história do processo de formação de professores, no país, as diferentes tendências, presentes em processos de formação que ocorrem sincronicamente.

No marco da racionalidade técnica, que predominou até o início da década de 80, o conhecimento é entendido como pronto e imutável, e o professor é o agente que "transfere" os conhecimentos para os alunos. A formação do professor, conseqüentemente, se faz centrada na relação processo-produto, com ênfase na aula, e o professor recebe treinamento para utilizar técnicas de ensino apontadas por especialistas, que também avaliam externamente as ações dos professores. Trata-se de aprender, na formação inicial, para "aplicar" depois. A formação continuada é entendida como mera atualização de conhecimentos e treino para o uso de novas técnicas e não se colocam no horizonte quaisquer tipos de questões relacionadas ao desenvolvimento docente ou aos saberes do professor.

De acordo com Dias-da-Silva (1998),

> [...] a importância da chamada 'formação continuada' e do desenvolvimento profissional docente só foi possível (entretanto) com a crítica ao modelo da racionalidade técnica vigente até aos anos 80 e a emergência do que pode ser chamado um novo paradigma nos estudos educacionais: a abordagem (crítico) reflexiva (p.1).

[1] Uma caracterização detalhada de cada uma delas pode ser encontrada em Fusari (1988). Em Veiga (1991), pode-se encontrar, além de sua caracterização, uma interessante exposição a respeito do papel da Didática, do papel do professor e das características predominantes das práticas pedagógicas associadas a cada um destes períodos.

Vivia-se, na década de 80, o declínio do regime ditatorial e o fortalecimento dos movimentos de redemocratização. O cenário da educação, no Brasil, era de emergência da pedagogia histórico-crítica, caracterizada sinteticamente por Alves (2007), como segue:

> A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nos estudos do professor Dermeval Saviani (1997) que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983. Inspirando-se em Marx, Saviani fará uso do materialismo-histórico e da compreensão dialética da realidade para propor uma pedagogia que avance para além das teorias da reprodução e possa contribuir no processo de transformação social. A pedagogia histórico-crítica faz uma clara opção em favor da classe trabalhadora e dá ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado, pois defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência. Outro ponto importante é que em oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo, Saviani traz uma pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes. Por último, cabe acrescentar que a tarefa da pedagogia nessa perspectiva é a sistematização dos métodos e processos de ensino, enquanto a produção do conhecimento ensinado é uma atribuição dos cientistas (Saviani, 1997). Ao professor cabe, então, organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade.

A influência desta perspectiva é muito significativa para a educação brasileira. No entanto, de acordo com Alves (2007), é necessário reconhecer que, em certa medida, ao privilegiar a questão do papel da escola como sendo o de promover a apropriação, pelos educandos, da cultura historicamente acumulada, esta perspectiva não favorecia a valorização de aspectos relacionados aos saberes docentes, aos saberes escolares, e as investigações sobre as práticas pedagógicas não tinham a intenção de valorizar tais saberes como legítimos. De modo correspondente, tais aspectos não eram considerados relevantes para se pensar a formação continuada.

Também é importante lembrar que, na década de 80, no contexto de emergência das perspectivas críticas em Educação, certa tendência de exacerbação da dimensão política da educação e da prática pedagógica terminou, algumas vezes, por elidir a sua dimensão técnica e a sua dimensão

humanista. No entanto, estas duas dimensões, também, constituem parte importante destas práticas (CANDAU, 1994).

Fusari (1988) identifica uma “fase da denúncia”, em que os treinamentos de professores eram utilizados para difundir a denúncia do caráter perverso da escola capitalista, que tem seu papel reduzido ao de inculcadora da ideologia dominante. Esta perspectiva crítico-reprodutivista gerou um certo imobilismo, na medida que não considera que a escola como reprodutora, também, das contradições da sociedade e, portanto, um espaço que contém elementos de transformação (ao lado dos elementos de reprodução). Tal perspectiva foi superada com os estudos e pesquisas sobre a concepção dialética da educação. Caracteriza-se, a partir daí, a tendência crítica. Sob tal ótica, a educação escolar visa instrumentalizar o educando para a prática social concreta, para perceber as contradições da sociedade e poder posicionar-se perante elas, atuando em prol da transformação social. Para tanto, é necessário que os educadores conheçam muito bem os conteúdos que ensinam, e, mais do que isso, os compreendam criticamente em relação ao social concreto; devem também saber transformar os conteúdos do ensino, em formas que produzam mudanças nos indivíduos, no decorrer do processo de aquisição do saber. Estes parâmetros irão nortear as propostas voltadas para formação do educador em serviço.

Neste cenário, ao final da década de 80 e início dos anos 90, em que convivem as tendências críticas e as tecnicistas (que nunca chegaram a desaparecer) começam a chegar ao Brasil trabalhos que aportam novas perspectivas, tais como aqueles a respeito do professor reflexivo e dos saberes docentes.

Os trabalhos de Shulman (1986, 1987), sobre o que ele chamou de *“base de conhecimentos para a docência*”, estão entre os que têm grande repercussão no Brasil. Em síntese, estes conhecimentos são os seguintes:

- *conhecimento de conteúdo específico* - compreensões do professor sobre conceitos/ fatos de um determinado domínio do conhecimento; sobre a estrutura que organiza os princípios fundamentais da disciplina; sobre como se produz o conhecimento na área;
- *conhecimento de objetivos, metas e propósitos educacionais;*

- *conhecimento pedagógico geral* - inclui conhecimento de teorias e princípios de ensino-aprendizagem, assim como de técnicas de trabalho com a classe, conhecimento sobre características cognitivas dos alunos, aspectos ligados à motivação dos mesmos, etc.
- *conhecimento curricular* - compreensão dos programas e materiais existentes para o ensino de tópicos específicos, em níveis específicos do ensino;
- *conhecimento pedagógico do conteúdo* - compreensão sobre o que significa ensinar um tópico específico, que inclui: que conceitos ajudam a compreender o tópico, quais são os exemplos e relações que facilitam o aprendizado dos alunos, quais são as dúvidas e pré-concepções mais comuns dos alunos em relação ao assunto, entre outros.
- *conhecimento de outros conteúdos*.

Além dos conhecimentos, postula-se como necessário ao professor o que Shulman chama de "processo de raciocínio pedagógico", ou seja, uma forma de pensamento que permite converter o conhecimento a uma forma compreensível e assimilável na sala de aula, uma forma que leve os alunos a realizar um trabalho intelectual que resulte em aprendizagem significativa.

Também exercem grande influência entre os pesquisadores que investigam a formação continuada, no Brasil, os trabalhos de Schön (1983, 1987). Baseado no conceito de "experiência", de Dewey, ele desenvolve o conceito de *professor reflexivo.* O movimento de reflexão do professor, segundo Schön, envolveria:

1- o *conhecimento-na-ação*: é o conhecimento técnico que se manifesta no saber-fazer; é fruto de experiências e reflexões passadas, e está consolidado em "rotinas";

2- a *reflexão-na-ação*: é o trabalho que o professor realiza quando, por exemplo, se aproxima do aluno para entender seu (do aluno) processo de conhecimento, ajudando-o a tecer relações entre este e o saber escolar. Neste ato, estariam incluídos vários elementos: representações ligadas às experiências cotidianas; representações ligadas ao saber escolar formal; "emoções cognitivas", ligadas à confusão e à incerteza (sua e do aluno, durante o processo de ensino-aprendizagem);

3- a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*: distanciado do momento da ação, o professor poderá analisá-la, buscando articular a situação problemática colocada pela prática, as suas convicções pessoais, seu conhecimento teórico, as metas e os meios escolhidos para concretizá-las, podendo com isto chegar a reorientar sua prática futura.

No início da década de 90, chega também ao país uma coletânea organizada por Nóvoa (1992), sobre a formação de professores, na qual autores de diversos países (entre eles França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos) apresentam pesquisas sobre formação, desenvolvidas com base no conceito de “professor reflexivo".

Estes aportes teóricos sobre saberes dos professores e sobre “professor reflexivo”, assim como as investigações sobre experiências de formação de professores deles decorrentes, encontram boa receptividade no Brasil. No entender de Pimenta (2002), isto ocorre porque, no contexto de redemocratização que o país vivia, discutia-se o papel e a importância da Educação, da escola e dos professores para um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Tal discussão colocava em pauta uma série de questões que, pelo menos à primeira vista, permitiam estabelecer um diálogo interessante com aqueles aportes. Dentre elas, podemos apontar:

> [...] a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; [...] a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; [...] o trabalho coletivo; as condições de trabalho e estudo dos professores; [...] a escola como espaço de formação contínua; [...] os professores: quem são? Como se vêem na profissão? (PIMENTA, 2002, p.35).

No entanto, ao lado da boa aceitação e da proliferação de trabalhos em vários países, também ocorreu que diversos autores (no Brasil e fora dele) teceram críticas importantes ao conceito de “professor reflexivo”, de Schön e aos trabalhos de investigação e formação desenvolvidos a partir dele. Dois pontos centrais desta crítica dizem respeito ao âmbito da reflexão: 1- muitas vezes, ela é entendida como um trabalho individual do professor; 2- ela incide sobre questões do universo “micro” da sala de aula, dos problemas de ensino que o professor ali enfrenta. Ficariam de fora, nesta perspectiva, questões mais amplas, tais como: o contexto institucional e as condições de trabalho dos

professores; as políticas públicas para o ensino e para a formação de educadores; a dimensão do trabalho coletivo, da escola como uma comunidade de aprendizagem.

Destacamos as críticas de Libâneo (2002), Freitas (2002) e Duarte (1998, 2003), que apontam para uma desvalorização do conhecimento teórico e para o risco de um esvaziamento na formação do professor, a partir do momento em que se assume que tal formação pertence apenas ao campo de uma "epistemologia da prática". Estes autores consideram que esta perspectiva é coerente com os modelos neoliberais de educação e de sociedade.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que os diversos aportes teóricos sobre formação de professores de que estamos tratando aqui também trouxeram desdobramentos significativos (até mesmo devido às críticas que desencadearam), ajudando a deslocar a pesquisa e as práticas relacionadas à formação continuada para "fora" da perspectiva imbuída da racionalidade técnica, que predominava até a década de 80.

Ocorre a valorização e desenvolvimento de linhas de investigação sobre a *identidade do professor;* sobre os *saberes docentes;* sobre as *práticas docentes;* sobre a *profissão de professor.* Elas abrigam uma enorme diversidade de abordagens metodológicas, que não cabe aqui detalhar. Neste contexto, alguns aspectos da aprendizagem docente passam a ser considerados fundamentais: 1- seu caráter processual, complexo e contínuo: o professor *aprende a ensinar* ao longo de toda a sua vida profissional, e não apenas na formação inicial; 2- a prática profissional e as experiências pessoais de vida são fontes de aprendizagem importantes; 3- o professor constrói ativamente seus conhecimentos profissionais, na interação com alunos, outros professores, e a partir dos problemas de natureza variada que enfrenta na sua prática docente.

Podemos destacar, ainda, como desdobramentos relevantes, a tendência de valorização dos seguintes aspectos:

- a escola entendida como *locus* privilegiado para a formação docente (MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 2002);
- a importância da parceria escola-universidade, para realização de pesquisa colaborativa (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Especificamente em relação à idéia de se considerar a escola como *locus* privilegiado de formação, é interessante observar que Fusari (1998) aponta para a importância de se conjugar ações de formação continuada, nas quais o professor está imerso na escola, com outras que proporcionem a ele a participação em espaços diversificados de formação, para que possa, ao tomar distância do próprio trabalho, analisá-lo sob outras perspectivas. Acrescentam-se a essas contribuições as indicações de Marcelo (1998), a partir de resultados de análises de pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores, que encontra evidências de não ser relevante o quando e onde se realiza a formação; o que realmente importa é o projeto de tal programa de formação. Este último autor indica, também, que os efeitos da atividade de formação não dependem do fato de serem os professores os que organizam e dirigem os programas, embora a existência de metas compartilhadas possa estimular os professores a colocar em prática idéias novas. Nós entendemos que é importante levar em conta estes diferentes pontos de vista, ao se pensar a formação continuada de professores.

Em relação ao conjunto de aspectos que passaram a ser valorizados, aos quais já nos referimos anteriormente, parece-nos relevante registrar a ressalva feita por Pimenta (2002), sobre as possibilidades efetivas de que eles venham a se concretizar nos processos de formação continuada de professores, em nosso país. Diferentemente de outros países que passaram por processos de redemocratização, tais como Portugal e Espanha, nos quais houve amplas reformas das políticas de Educação (incluindo, por exemplo: reformulação e valorização da carreira docente; incorporação, na jornada de trabalho do professor, das atividades de pesquisa dele sobre sua própria prática pedagógica) no Brasil isto não se deu. Assim sendo, faltam condições concretas para a implementação de muitos destes “princípios” que despontam como norteadores importantes da formação dos professores.

À luz da visão sintética que aqui apresentamos, sobre algumas questões relacionadas ao tema da formação continuada, desejamos sinalizar que a perspectiva sugerida por Dias-da-Silva (1998) para se pensar o professor e a formação continuada nos parece interessante:

> Há que se reconhecer o professor como *sujeito* de um fazer e um saber. O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações — ainda que concretizado numa rotina fragmentada. [...] Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive.[...] Por outro lado, reconhecimento e respeito não significam a aceitação ou a legitimação *a priori* de princípios pragmaticamente partilhados pelos professores. A busca do profissionalismo [...] o compromisso com o conhecimento historicamente acumulado e com a escolarização das camadas excluídas da escola pública, a imprescindível reflexão e o questionamento das práticas pedagógicas cotidianas e das contradições e dilemas presentes no dia-a-dia dos professores, tendo como pano de fundo um projeto pedagógico crítico e democrático para nossa escola pública, são passos igualmente necessários nesta *capacitação* (p.3).

Por fim, cabe ainda ressaltar que a formação continuada de educadores constitui um desafio importante para profissionais e instituições que tratam da elaboração, desenvolvimento e avaliação de programas de formação. Ao lado de dificuldades relacionadas à precariedade das políticas de apoio à formação continuada, há que se considerar o fato de que os resultados deste tipo de formação tendem a se expressar no médio e no longo prazo, e que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é um processo complexo, permanente, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares (HUBERMAN apud MARCELO, 1998).

Quando se focaliza mais especificamente a questão da formação continuada de professores **"em educação ambiental"**, a questão não é menos complexa. Ao mesmo tempo em que as ações educativas e também as de formação continuada, voltadas para esta temática, têm se multiplicado crescentemente (como já havíamos mencionado anteriormente), as pesquisas e propostas político-pedagógicas relacionadas com a formação de educadores para trabalhar com a EA têm apontado para a necessidade de aprofundarmos, via reflexão e processos de investigação, questões teórico-metodológicas relativas a essa formação (CARVALHO, LM, 2006; CINQUETTI, 2002; BONOTTO, 2003; SEGURA, 2001).

Ao lado dos desafios que se colocam para a formação continuada em geral, é necessário ainda lidar com o fato de que boa parte dos professores

que hoje estão em serviço tiveram sua formação inicial em uma época em que tal formação não incluía nenhum tipo de contato com a temática ambiental e, conseqüentemente, nenhuma oportunidade de desenvolver reflexão a respeito do tratamento dela, no âmbito educativo. E, mesmo em relação àqueles professores que tiveram sua formação inicial realizada mais recentemente, e, portanto, com alguma chance de terem tido contato com tais temas, é necessário não perder de vista que o próprio campo da educação ambiental está em pleno processo de constituição (como apontávamos anteriormente) e que isto afeta diretamente as possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão madura sobre a EA no âmbito dos cursos de formação inicial. Dito de outra forma: nós entendemos que aquela reflexão crítica, que visa deslindar e demarcar as identidades das distintas correntes que se abrigam sob o termo genérico “educação ambiental”, está em pleno andamento, e ainda não houve “tempo” para que ela gerasse desdobramentos concretos, em larga escala, nos espaços em que se dá a formação inicial dos educadores. O mesmo ocorre quando se trata da formação continuada. Em última instância, podemos dizer que as ações formativas voltadas para a área da EA, de um modo geral, não conseguiram ainda apoiar-se em reflexões consistentes a respeito de “que educação ambiental” pretendem ajudar a promover. Evidentemente, isto se reflete nas práticas pedagógicas de educação ambiental que os educadores irão concretizar nas escolas.

Em nosso entender, o desenvolvimento de ações consistentes de formação continuada de professores para a EA depende da confluência de fatores relacionados a, pelo menos, três aspectos: 1- a existência e implementação efetiva de políticas públicas específicas para formação continuada, de modo a garantir condições materiais e políticas compatíveis com a complexidade de tal empreendimento; 2- o desenvolvimento de reflexão teórica a respeito dos referenciais teórico-metodológicos de educação ambiental que informam e embasam os processos de formação continuada que se pretende oferecer aos educadores; 3- o delineamento dos processos de formação propriamente ditos, de modo que guardem coerência com os referenciais teórico-metodológicos de educação ambiental que os embasam e sejam, ao mesmo tempo, viáveis e significativos para os educadores.

O presente trabalho de doutorado se situa no campo de cruzamento entre estes dois últimos aspectos.

Nossa reflexão toma como ponto de partida uma experiência de formação continuada de professores em EA - o Projeto Interface - que teve lugar no município de Campinas-SP, entre os anos de 1999 e 2000. Envolveu vinte e um educadores da Escola Comunitária de Campinas, de todos os níveis do ensino (do Infantil ao Médio) e com representação das disciplinas de Português, Geografia, História, Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática, Inglês e Informática. A formação se realizou durante três semestres letivos, com encontros de trabalho semanais, de três horas de duração, com os educadores (**ver descrição do Projeto no Anexo 1 do CD-ROM anexo a esta tese, arquivo "Descrição Projeto Interface"**).

O processo de formação continuada do Projeto Interface foi delineado por nós a partir de um referencial teórico que havíamos construído, anteriormente, e que expressa uma opção clara por uma EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória.

Os elementos centrais deste referencial (que será apresentado no capítulo 1 desta tese) nos levaram a propor um processo no qual, entre outros aspectos, foram estudados com os professores dois campos teórico-metodológicos: o de conflito socioambiental e o de educação moral. Percebíamos que estes campos abrigavam subsídios teóricos coerentes com nosso referencial de EA e, portanto, imaginávamos que seria interessante explorá-los com os educadores.

Esta percepção, que no início (quando propusemos o Projeto Interface) era difusa e pouco diferenciada, foi se confirmando e aprofundando no decorrer dos trabalhos da formação continuada. Além disso, fomos, também, nos dando conta, durante o processo de formação, de que os dois campos abrigavam subsídios metodológicos que poderiam, em princípio, apoiar a elaboração e desenvolvimento, pelos professores, de práticas pedagógicas coerentes com aquele referencial de EA.

O conjunto de possibilidades que pudemos vislumbrar para os trabalhos de educação ambiental com professores, a partir dos campos de conflito socioambiental e de educação moral, com a experiência do Projeto Interface, foi de tal maneira fértil, que nos levou a considerar, uma vez findo o projeto,

que valeria a pena empreender um trabalho de reflexão teórica mais aprofundado sobre o potencial teórico-metodológico daqueles campos, aliado à análise de algumas etapas do processo de formação vivenciado e a uma reflexão sobre o próprio referencial de EA que norteou o delineamento do processo, com vistas a avançar na direção da constituição de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores.

Para tanto, nós empreendemos, neste trabalho de doutorado, três movimentos distintos de reflexão.

O **"primeiro movimento"** consistiu na análise e reflexão sobre o trabalho realizado no Projeto Interface, notadamente nas etapas denominadas GT2 e GT3, em que se estudou, respectivamente, com os professores, os campos teórico-metodológicos da educação moral e de conflito socioambiental. Em relação a estas etapas, nós desenvolvemos esforços no sentido de identificar limites e possibilidades do processo vivido, procurando também perceber aspectos que nos sinalizassem a possibilidade de que o processo tivesse sido significativo para os educadores. Neste sentido específico, buscamos, nos registros disponíveis do trabalho realizado, indícios da ocorrência de:

a. Mudanças nos entendimentos dos professores sobre elementos importantes do referencial e/ou da formação de uma visão a respeito de "Qual EA queremos ajudar a realizar?";
b. Alterações na visão crítica relativa às suas práticas pedagógicas anteriores, a partir dos diversos subsídios e reflexões trabalhados na formação continuada;
c. Reconhecimento, por parte dos educadores, do potencial pedagógico de determinados subsídios oferecidos pelos campos estudados;
d. Elaboração espontânea de novas práticas pedagógicas por professores de diversas disciplinas e dos diferentes níveis do ensino, a partir dos subsídios teórico-metodológicos estudados.

Também procuramos analisar, a partir dos registros da intervenção realizada, aspectos relacionados aos temas e conceitos que haviam sido propostos para estudos com os professores, procurando identificar dificuldades de abordagem, lacunas importantes de subsídios, questões e objetivos de

trabalho que tivessem ficado “na sombra” ou apenas implícitas nas formas como propusemos o desenvolvimento dos trabalhos naquela intervenção.

O **“segundo movimento”** se caracterizou pela reflexão a respeito do referencial de EA formadora de cidadania, após a experiência de ter estudado, com os professores, os campos teórico-metodológicos de conflito socioambiental e de educação moral, no Projeto Interface.

Cabe ressaltar que este referencial teve um duplo papel no processo de formação desenvolvido. Por um lado, ele apontou direções para o delineamento do processo que foi proposto (levando-nos, por exemplo, a adotar os campos de conflito socioambiental e de educação moral para trabalhar com os educadores). Por outro lado, ele tomou parte no próprio processo, pois, na etapa introdutória da formação continuada, nós estudamos os elementos centrais do referencial com os professores, desenvolvendo um trabalho de reflexão crítica, no sentido de contrastar tais elementos com os entendimentos dos próprios professores e com dados de pesquisa a respeito do “cenário” da EA disponíveis à época. Estes elementos centrais do referencial também foram retomados, em outras etapas, ao longo do processo de formação.

Assim, diante do papel significativo que o nosso referencial de EA formadora de cidadania desempenhou na proposta de formação continuada, e por entendermos que é relevante que os processos de formação continuada de educadores tenham clareza sobre, - e guardem coerência com, - os referenciais teóricos que os informam e embasam, consideramos que seria importante, neste trabalho de doutorado, desenvolver uma reflexão no sentido de indagar se a nossa visão sobre o referencial permanece a mesma, após a experiência do Projeto Interface, ou se sofreu transformações importantes.

O **“terceiro movimento”** que compõe esta pesquisa foi a ampliação do diálogo teórico, relacionado aos diversos campos e âmbitos que figuram, de alguma forma, em nossa proposta de formação continuada. Este diálogo teórico foi empreendido com diferentes finalidades:

- ajudar a fundamentar melhor algumas das opções teórico-metodológicas que assumimos nesta proposta;

- interpelar teoricamente os campos do conflito socioambiental e da educação moral, explorando as possibilidades que oferecem para os trabalhos de educação ambiental;
- enriquecer a discussão de resultados obtidos na intervenção realizada com os professores, no Projeto Interface;
- identificar possíveis direções a serem exploradas para ajudar a superar dificuldades encontradas e promover um posterior amadurecimento dos trabalhos de formação propostos.

Este terceiro momento da reflexão é, em alguns aspectos, independente do fato de termos realizado uma experiência concreta de formação continuada com os professores. Nesses aspectos, ele poderia ser empreendido, ainda que nunca tivéssemos tido a oportunidade de trabalhar os dois campos mencionados, com professores. Ao mesmo tempo, consideramos que o fato de termos tido tal oportunidade contribuiu para ampliar e enriquecer o nosso movimento de reflexão teórica.

Como resultado destes três movimentos, avançamos no sentido de delinear uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA, composta por três etapas e norteada pelo nosso referencial de EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória.

Para apresentar os resultados de nossos trabalhos, nós optamos pela seguinte forma de organização:

No capítulo 1, tratamos do percurso que nos levou até o delineamento de uma primeira proposta de intervenção de formação continuada de professores (o “Projeto Interface”), procurando apresentar nossos trabalhos de reflexão para elaboração de um “referencial de EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória” e também buscando evidenciar o processo de construção de nossa visão sobre um possível “cenário” da educação ambiental (características predominantes das concepções de professores, das práticas pedagógicas e dos materiais de apoio relacionados ao campo da EA). Também procuramos demonstrar de que modo estes dois elementos (“referencial” e “cenário”), - que consideramos nossos pontos de partida no caminho de constituição de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada em

EA -, foram estruturantes daquela primeira proposta de intervenção que mencionamos acima.

No capítulo 2, apresentamos uma visão sintética dos trabalhos desenvolvidos no Projeto Interface, nas etapas em que trabalhamos com os educadores os campos da “educação moral”, de “conflito socioambiental” e o momento posterior de articulação dos dois campos, na criação de atividades para sala de aula. Apresentamos, também, uma síntese de nossas análises e reflexões a respeito dos trabalhos.

No capítulo 3, apresentamos aspectos dos trabalhos de reflexão teórica que empreendemos, relativos a cada um dos campos e à sua articulação. Também apresentamos o delineamento de cada um dos três passos que compõem a proposta teórico-metodológica de formação que chegamos a constituir a partir dos resultados da reflexão que realizamos no decorrer desta pesquisa.

Nas Considerações Finais, procuramos apresentar uma visão de conjunto da proposta teórico-metodológica recém-constituída. Incluímos aí um tópico com comentários sobre as modificações ocorridas em nossa visão sobre o referencial de EA que informa a proposta, a partir da vivência da intervenção (“Projeto Interface”) e da oportunidade de analisá-la, no contexto deste doutorado. Por fim, fazemos indicações de possíveis direções a serem exploradas, para o amadurecimento posterior da proposta recém-constituída.

Abordagem e procedimentos de pesquisa

A) A abordagem adotada

A presente pesquisa, que se insere nas abordagens naturalístico-qualitativas de investigação, é um trabalho de reflexão teórica sobre a constituição de uma proposta teórico-metodológica específica de formação continuada de professores em educação ambiental, aliada à análise de uma experiência de intervenção de formação continuada anteriormente realizada.

Lembramos, aqui, que o objeto de nossa pesquisa é uma proposta específica de formação continuada de professores em EA, que se caracteriza por:

1- ser orientada por um referencial definido de EA (potencialmente formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória);

2- problematizar este referencial com os professores;

3- estudar, com os professores, os campos teórico-metodológicos de conflito socioambiental e de educação moral;

4- organizar-se a partir do pressuposto de que os professores são criadores autônomos de suas próprias práticas pedagógicas.

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa procura desenvolver uma reflexão crítica a respeito de uma proposta teórico-metodológica específica de processo de formação continuada de professores, com o intuito de reunir indícios a respeito de suas potencialidades e seus limites, assim como apontar possíveis direções para o seu aprimoramento.

Nesta perspectiva, entendemos que a análise de uma experiência concreta de intervenção, em que tais elementos estiveram presentes (a problematização do referencial teórico de EA e o estudo dos dois campos teórico-metodológicos mencionados acima) poderia trazer contribuições relevantes à reflexão sobre as potencialidades e limites da proposta. Assim, decidimos aliar à reflexão teórica a análise de algumas etapas do Projeto Interface – notadamente aquelas em que foram estudados os campos de "conflito socioambiental" e de "educação moral". **(O "desenho geral" do processo de formação empreendido no Projeto Interface pode ser visto no capítulo 1, item 1.3, Figura 1; uma caracterização geral do projeto está disponível no CD-ROM anexo a esta tese: Anexo 1 - arquivo "Descrição do Projeto Interface").**

As análises relativas ao Projeto Interface buscam perceber que tipos de resultados o processo de formação continuada vivenciado gerou, identificando lacunas e direções possíveis para o aprimoramento de futuras ações de formação continuada. Buscamos indícios a respeito das potencialidades e limites do processo vivido. Poderíamos, talvez simplificadamente, afirmar que buscamos responder às questões: "O que aconteceu no processo concretizado

de formação continuada de professores (Projeto Interface)?" e "O que pode ser feito para aprimorar o processo proposto?". Assim, consideramos que nossa abordagem aproxima-se das **"pesquisas avaliativas do tipo formativo"**. De acordo com Selltiz; Wrightsman; Cook (1987), as pesquisas avaliativas de caráter formativo têm como objetivo avaliar programas ou processos, no intuito de levantar elementos que sirvam como *"feedback"* para o seu aprimoramento. Geralmente são do tipo qualitativo, recorrendo a histórias de caso e utilizando técnicas semelhantes à observação participante.

Consideramos, ainda, que a nossa aproximação (como pesquisadora) à experiência de intervenção tem um **"caráter descritivo e exploratório"**. Tomamos emprestados estes termos de Yin (2003), que os utiliza para referir-se a estudos de caso (embora nossa investigação não seja um estudo de caso). Ele considera que os estudos de caso descritivos e exploratórios lidam com questões do tipo "o que?", e não com questões do tipo "como?" ou "por que?", que seriam pertinentes aos estudos explanatórios ou causais. Alguns exemplos de questões relacionadas a estudos exploratórios seriam: "O que pode ser feito para tornar as escolas mais eficazes?" ou "Quais foram os efeitos de uma determinada reorganização administrativa?" (p.25).

Adicionalmente, entendemos que é possível considerar o **"caráter instrumental"** de nosso interesse em relação ao Projeto Interface. Estamos aqui usando o termo "instrumental" em sentido análogo ao que Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005) utiliza quando faz uma tipologia de estudos de caso, segundo a qual eles podem ser *intrínsecos ou instrumentais*.

É considerado por Stake como estudo de caso instrumental aquele em que o interesse central do pesquisador não se refere ao caso em particular, à "unidade" estudada. A unidade estudada é escolhida porque, de alguma forma, ajuda a elucidar o fenômeno estudado. Um exemplo seria o estudo de caso de uma escola, com o objetivo de entender como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar. O que interessa não é alguma peculiaridade daquela escola, mas sim os *insights* e conhecimentos que o estudo dela poderá fornecer para a compreensão do fenômeno mais amplo.

Consideramos que, em nossa pesquisa, o “fenômeno” estudado é uma proposta teórico-metodológica específica de formação continuada de professores em EA.

A experiência particular do Projeto Interface pode ajudar a elucidar alguns aspectos do fenômeno estudado, uma vez que aporta dados sobre “o que aconteceu“ quando estudamos com um grupo de professores determinados elementos componentes de nossa proposta (notadamente: o referencial de EA formadora de cidadania, o campo teórico-metodológico de conflito socioambiental e o campo teórico-metodológico da educação moral). Sob esta óptica, podemos considerar que, caso houvesse existido outras oportunidades de “aplicação” do processo, em outras escolas e situações (e que tivessem sido bem documentadas), elas também interessariam a esta pesquisa.

Cabe ainda lembrar que o nosso estudo do fenômeno em questão (a proposta teórico-metodológica de formação continuada) não se esgota com a exploração de aspectos do Projeto Interface. Ele abrange, também, um trabalho de reflexão teórica a respeito da potencialidade da proposta, que poderia existir independentemente do fato de ter havido uma oportunidade concreta de se experimentar alguns de seus elementos com um grupo de professores.

B) Os procedimentos de pesquisa empregados

B.1. Em relação à experiência de intervenção analisada:

- A seleção dos registros relativos ao Projeto Interface:

Nosso intuito, nesta pesquisa, ao nos reaproximar da experiência anteriormente vivida (Projeto Interface), consistia em interrogá-la criticamente, tanto em relação aos “conteúdos” propostos e sua exploração, como em relação aos “efeitos” que o processo surtiu junto aos professores (por exemplo: entendimentos construídos pelos professores, questionamentos levantados, percepção sobre potencial pedagógico dos subsídios estudados, eventual aplicação dos subsídios estudados).

Assim, entendemos que seria importante reconstituir a experiência da maneira mais abrangente e completa possível, a partir dos registros disponíveis. Desta forma, lançamos mão de praticamente todos os tipos de registros que haviam sido gerados no decorrer da experiência e que tínhamos tido a possibilidade de manter conosco após o encerramento da intervenção.

Os registros do Projeto Interface disponíveis e que foram utilizados para realização de nossas análises são:

- Registros escritos de cada um dos encontros de trabalho realizados com os professores, ao longo das diferentes etapas do Projeto Interface, incluindo informações sobre: o que foi proposto; materiais de apoio utilizados; resultados de exercícios realizados individualmente ou em grupo pelos professores; aspectos debatidos nos momentos de discussão coletiva;
- Resultados escritos do diagnóstico de conflito socioambiental realizado com os professores e do "mapeamento" do caso específico de conflito de Nazaré Paulista (estudo de caso);
- Atividades para sala de aula, criadas pelos professores, utilizando seis recursos metodológicos da educação moral (propostos por Puig, 1998b) e reportagens de jornal sobre o tema "lixo";
- Atividades para sala de aula, criadas pelos professores, utilizando seis recursos metodológicos da educação moral (propostos por Puig, 1998b) e um caso real de conflito socioambiental (o caso de Nazaré Paulista, a partir de reportagem de jornal);
- Registros de caderno de campo, incluindo anotações sobre relatos espontâneos dos professores e impressões nossas a respeito do processo de formação continuada, ao longo do tempo em que se desenvolveu a experiência do Projeto Interface;
- Avaliações do Projeto Interface, realizadas individualmente pelos professores participantes, ao final do processo de formação continuada;
- Relatório final da consultoria prestada ao projeto pela Profa. Dra. Isabel C. M. de Carvalho, intitulado: "Apoio ao planejamento e desenvolvimento da última etapa do projeto 'A Interface Ciência-Educação como um caminho para a cidadania'".

- A organização e análise dos dados:

O primeiro esforço realizado foi no sentido de reconstituir o percurso dos trabalhos desenvolvidos com os professores, no Projeto Interface, nas etapas em que foram estudados os campos teórico-metodológicos de "educação moral" e de "conflito socioambiental".

Esta reconstituição incluiu a descrição das atividades propostas, organizadas em “Unidades”, assim como a apresentação de “resultados”, entendidos aqui como a descrição de respostas elaboradas e apresentadas pelos professores a diferentes questões propostas, os comentários realizados pelos diferentes participantes, as discussões coletivas ocorridas a respeito dos diferentes temas **(a versão integral desta reconstituição está disponível no Anexo 2: arquivo “Análises Interface”, no CD-ROM anexo a esta tese).**

Uma vez concretizada esta descrição da experiência, passamos à etapa de realização da leitura recorrente dos dados, buscando ali indícios relacionados aos nossos focos de interesse, e, ao mesmo tempo, com uma postura aberta para a percepção de novos elementos que pudessem emergir dos próprios dados, abrindo novos focos de interesse ou sugerindo novos *insights* para pensarmos sobre os dados coligidos e sobre a experiência realizada.

B.2. Em relação ao trabalho de reflexão teórica que compõe a presente pesquisa, procuramos empreender esforços nas seguintes direções:

- Realização de movimento reflexivo para recuperar nossas idéias a respeito do referencial de EA e da trajetória que nos levou a propor e realizar o Projeto Interface e que nos levou, posteriormente, a propor a presente pesquisa;
- Trabalho reflexivo para perceber e descrever as transformações que nossa visão, sobre o referencial de EA, sofreu a partir da experiência do Projeto Interface;
- Aprofundamento teórico em relação a aspectos ou questões que são importantes para conferir maior consistência à proposta teórico-metodológica de formação continuada que é objeto desta tese;
- Apresentação/explicitação de possibilidades abertas ao trabalho de formação de professores em EA, pelo uso dos campos teórico-metodológicos de “conflito socioambiental” e de “educação moral” (e mais especificamente a linha de construção da personalidade moral), percebidas e não necessariamente exploradas no Projeto Interface.

Para realizar o movimento reflexivo de recuperação de nossas idéias a respeito de um “referencial de EA”, nos apoiamos em nossa dissertação de mestrado, intitulada: “Participação do ensino de Ecologia em uma educação ambiental formadora de cidadania: a situação das escolas de 2º. grau no município de Campinas”.

Além disso, para apoiar o desenvolvimento da reflexão teórica, também lançamos mão dos seguintes documentos:

- Documento referencial do Projeto Interface, que manifesta a intenção de se realizar um processo de formação continuada aliado à criação de materiais de EA pelos próprios professores; explicita o referencial de EA que embasa a proposta de formação continuada e propõe passos para o processo de criação de materiais;
- Outros documentos citados no texto do capítulo 1 desta tese, que nos ajudaram a reconstituir a nossa trajetória desde o mestrado até a idealização e proposição do Projeto Interface;
- Relatório final da consultoria prestada ao projeto pela Profa. Dra. Isabel C. M. de Carvalho, intitulado: “Apoio ao planejamento e desenvolvimento da última etapa do projeto ‘A Interface Ciência-Educação como um caminho para a cidadania’”.

C) Uma palavra a respeito da particularidade desta situação de pesquisa:

Consideramos relevante apresentar aqui alguns comentários a respeito do que pensamos ser uma peculiaridade da presente situação de pesquisa.

Esta peculiaridade relaciona-se ao fato de sermos, ao mesmo tempo, autores desta pesquisa e também os criadores, proponentes e executores do “Projeto Interface” – a experiência-intervenção de formação continuada que é objeto de nossas análises, como parte da presente pesquisa.

Quando do desenvolvimento da experiência de formação continuada, nós não nos encontrávamos, formalmente, fazendo pesquisa. Nosso ingresso no Programa de Doutorado (e a decisão de analisar o “Projeto Interface” como parte dos trabalhos da tese) foi posterior ao período em que se realizou a intervenção. Assim sendo, nós não fomos a campo, realizar observações diretas e coletar dados, já com uma idéia estruturada de pesquisa (ainda que se tratasse apenas de questões preliminares e abertas a serem mais bem delineadas e/ou modificadas a partir da vivência do campo, como é mais

pertinente aos estudos qualitativos e exploratórios). Também, por não estarmos formalmente fazendo pesquisa naquela ocasião, não realizamos entrevistas com os sujeitos, no intuito de aprofundar nossos conhecimentos sobre os entendimentos deles, em relação aos diversos aspectos da experiência vivida que nos interessam nesta pesquisa. À luz destas considerações, – e com a ressalva de que nossa pesquisa não se caracteriza como estudo de caso -, poderíamos, talvez, pensar que **"nossa situação de pesquisa seria análoga àquela vivenciada pelos pesquisadores que desenvolvem estudos de caso históricos"**. Eles se baseiam exclusivamente em registros ou documentos relacionados a uma experiência já ocorrida, à qual o pesquisador não tem possibilidade de ter acesso direto, nem tem possibilidade de ter acesso aos sujeitos que dela tenham participado (YIN, 2003).

No entanto, não nos parece ser este o nosso caso. E não afirmamos isto simplesmente pelo fato de termos sido proponentes e executores da intervenção em questão. Afirmamos isto devido aos aspectos que procuraremos descrever a seguir.

Embora não estivéssemos formalmente fazendo pesquisa naquela ocasião, podemos afirmar que alguns dos focos de interesse da nossa pesquisa de doutorado já se constituíam, para nós, como focos de interesse na ocasião da experiência de formação continuada.

Por que alguns dos focos de interesse já estavam presentes? Porque se relacionavam às razões de existir do próprio Projeto Interface.

Era um objetivo declarado do Projeto Interface que os professores chegassem a criar materiais de educação ambiental coerentes com o referencial de EA que pautava nossa visão: uma EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória, baseada no tripé "conceitos/informações – valores - participação política" (ou "C/I - V- PP"), nos termos explicitados no capítulo 1 desta tese. Para tanto, era necessário que os professores se apropriassem dos elementos centrais relacionados ao referencial, que construíssem entendimentos coerentes com ele.

Por esta razão, já na primeira etapa do projeto ("Encontros de Março") os trabalhos foram estruturados de modo a problematizar com os professores os significados dos elementos centrais do referencial (p. ex.: "meio ambiente", "educação ambiental", "valores", "cidadania", "participação"), por meio da

apresentação de informações a respeito do “cenário” da EA (o que as pesquisam mostravam sobre os entendimentos de outros professores e sobre as práticas pedagógicas de EA correntes nas escolas), por meio de situações em que propiciamos que os professores refletissem (individualmente ou com seus pares) sobre os significados que atribuíam a tais elementos, e, por fim, por meio da apresentação dos significados assumidos por estes elementos no contexto de nosso referencial de EA. Assim, estávamos vivamente interessados em perceber quais eram os entendimentos dos professores, se eles guardavam semelhanças com os de outros professores em outras situações, e se sofriam modificações na direção do referencial adotado no projeto. Isto era relevante para o êxito do Projeto Interface.

Também já tínhamos, desde quando esboçamos o Projeto Interface, o entendimento de que professores são criadores autônomos de suas próprias práticas pedagógicas, e que, portanto, os processos de formação continuada devem subsidiá-los para o exercício deste papel, e não oferecer receitas prontas de atividades de educação ambiental (ou relativas a outro tema qualquer).

Este modo de pensar havia feito com que decidíssemos estudar, com os educadores, tanto os subsídios teóricos, como os recursos metodológicos dos campos teórico-metodológicos que compunham a formação (“conflito socioambiental” e “educação moral”).

Logo nas etapas iniciais, observamos que os professores relatavam a elaboração espontânea de novas práticas pedagógicas, a partir dos subsídios estudados, e este se constituiu para nós em um foco ativo de interesse, que registramos, muitas vezes, em nosso caderno de campo, uma vez que a ocorrência de tais práticas indicava que os subsídios estudados tinham algum potencial para apoiar o trabalho autônomo e criativo dos professores.

Estes são dois exemplos de aspectos que eram focos de interesse, para nós, no decorrer do Projeto Interface, e que também se constituem em focos de interesse da pesquisa de doutorado. Cabe ressaltar que tínhamos um caderno de campo, no qual anotávamos nossas impressões e registrávamos comentários e reações dos professores, relativas a diversos aspectos, inclusive a estes focos de interesse. Ocorre que tais anotações, especialmente no início

da experiência, têm caráter bastante assistemático, justamente porque havia os focos de interesse, mas não estávamos formalmente fazendo pesquisa.

Desejamos ainda comentar que o fato de termos vivenciado a experiência nos permitiu, também, perceber entrelinhas e "significados" que o processo assumiu para os professores, de um modo que não teria ocorrido se não estivéssemos lá (ainda que não estivéssemos formalmente como observadores-pesquisadores). Nosso papel de proponente e executor da intervenção nos permitiu presenciar – e algumas vezes registrar - comentários dos professores sobre transformações pessoais e profissionais que eles percebiam estar vivendo, a partir do projeto. Permitiu-nos, ainda, sentir (e às vezes registrar) as reações do grupo, de entusiasmo e envolvimento, ou de desinteresse e cansaço, ou de recusa e discordância, diante de certos tópicos ou atividades propostos.

Podemos afirmar que aquele tipo de "percepção difusa", que também é importante ao pesquisador quando "mergulha" no campo para realizar sua pesquisa (especialmente a qualitativa), e que traz *insights* e sinaliza para aspectos importantes da experiência, nós a tivemos em relação ao Projeto Interface. Assim, entendemos ser impossível não considerar as influências ou a importância destas vivências para a pesquisa (que se realizou depois). Mais do que "influência", esta vivência foi fonte de dados que ficaram, muitas vezes, registrados em nosso caderno de campo, e serviram, posteriormente, à pesquisa. Vista por este ângulo, **"nossa situação de pesquisa pode ser considerada análoga àquela experimentada pelos pesquisadores que realizam estudos de caso etnográficos".**

Lembrando que Selltiz; Wrightsman; Cook (1987) assinalam que as pesquisas avaliativas do tipo formativo geralmente recorrem a histórias de caso e a técnicas semelhantes à observação participativa, consideramos importante registrar aqui o nosso entendimento de que a nossa situação de pesquisa tem um caráter híbrido: é pesquisa feita "a posteriori", a partir dos registros disponíveis de uma experiência (e não a partir de dados coletados por instrumentos planejados e delineados no contexto da pesquisa); ao mesmo tempo, guarda alguma proximidade com as situações de observação participativa, pelo fato de tais registros terem sido elaborados nas circunstâncias que procuramos descrever neste texto.

CAPÍTULO 1 – PONTOS DE PARTIDA

Nós entendemos que a tarefa de construção de uma proposta teórico-metodológica de formação de professores requer que se tenha clareza da direção em que se deseja desenvolver os esforços formativos. Pensamos também que esta tarefa de construção requer que se tenha algum conhecimento a respeito da realidade ("cenário") sobre a qual se deseja intervir.

Em nosso caso, podemos dizer que se trata de poder explicitar "Que EA queremos ajudar a concretizar nas escolas?" e de se ter conhecimentos a respeito de questões tais como: "Quais são as características das práticas pedagógicas que efetivamente se concretizam nas escolas?"; "Quais são os entendimentos dos professores sobre educação ambiental, meio ambiente e temas correlatos?"; "Que objetivos eles declaram ter e que dificuldades relatam enfrentar ao realizar EA nas escolas?".

Trataremos, no presente capítulo, destes dois aspectos fundamentais, que consideramos que são nossos pontos de partida no trajeto de construção de uma proposta teórico-metodológica para formação continuada de professores em EA.

Depois de desenvolver um tópico sobre a constituição de um "referencial de EA formadora de cidadania" (item 1.1) e um tópico sobre a formação de nossa visão a respeito do "cenário" (item 1.2), vamos apresentar de forma breve como estes elementos estiveram presentes na origem do Projeto Interface (item 1.3), que foi a primeira proposta de formação continuada de professores que desenhamos (e implementamos), e que será objeto de análises, no capítulo 2 desta tese.

1. 1 Referencial de EA formadora de cidadania: a visão que construímos

Em nosso trabalho de Mestrado (MANZOCHI, 1994), nos propusemos a analisar o ensino de Ecologia nas escolas de 2º. grau do município de Campinas, sob uma perspectiva que nos ajudasse a perceber se tal ensino estaria ou não colaborando para uma educação ambiental formadora de

cidadania. Para tanto, nos dedicamos a uma reflexão sobre elementos e características que, de nosso ponto de vista, deveriam estar presentes nas práticas pedagógicas observadas nas escolas, para que pudéssemos considerar que tais práticas estivessem potencialmente colaborando naquele sentido.

O referencial teórico que elaboramos à época apontava para a necessidade de se trabalhar com três dimensões: dos **"conceitos /informações"**; dos **"valores"**; da **"participação"** (falávamos em "habilidades para participação" ou "habilidades necessárias para a ação", na época). Considerávamos que as ações educativas deveriam dar conta de trabalhar com estas três dimensões simultaneamente; não seria suficiente que trabalhassem, ainda que adequadamente, apenas os conceitos, ou apenas os "valores", ou apenas "as habilidades necessárias para a ação":

> [...] Para entender minimamente a problemática ambiental do mundo atual [...] é preciso dispor de informações ecológicas básicas (conceitos, "conteúdo") e é preciso discutir minimamente a questão do desenvolvimento e da sustentabilidade.
> A partir disto, é necessário que o indivíduo tenha uma posição clara dentro de um referencial de valores, ou seja: frente às informações que constituem aquele primeiro conjunto de requisitos, quais são suas opiniões e convicções pessoais? Esta etapa envolve a discussão sobre algo que poderíamos denominar "ética ambiental".
> Por último, tendo se situado no referencial de valores, é preciso dominar as habilidades necessárias para a ação. Trata-se de não apenas "entender" a questão ambiental e de ter opiniões próprias a respeito, mas de atuar sobre sua realidade no que diz respeito a questões ambientais. E essa atuação requer que o indivíduo tenha motivação e que domine as habilidades necessárias para agir (MANZOCHI, 1994, p.2 – grifos nossos posteriores).

Além disso, percebíamos a necessidade de especificar melhor em que perspectiva entendíamos o trabalho com os valores e também as idéias de "participação" e "cidadania", uma vez que diferentes perspectivas em relação a tais elementos poderiam levar a visões completamente diversas e, consequentemente, a avaliações completamente distintas sobre o potencial do ensino de Ecologia observado.

Neste sentido, considerávamos, quanto ao trabalho com os valores, que ele precisaria abordar aspectos da ética ambiental e, ao mesmo tempo,

desenvolver ações educativas no sentido de formar a autonomia moral dos sujeitos. À época, considerávamos o conceito de autonomia moral encontrado em Kohlberg (1981).

Além disso, apontávamos para a importância do desenvolvimento da autonomia moral, por ser ela essencial ao exercício da cidadania, conforme colocado por Freitag (1991):

> [...] Rousseau e Piaget sabem ambos que a moralidade está irremediavelmente associada à vida da criança, do homem, no grupo e na sociedade. A consciência moral perfaz, como a razão, uma longa trajetória, sendo o pré-requisito indispensável da maioridade e da cidadania. (p. 42)

Expressávamos, ainda, o entendimento de que a EA formadora de cidadania não poderia se limitar a ajudar os sujeitos a se darem conta de seus próprios valores (ou, seja, ser apenas clarificadora). Ela precisaria apresentar

> [...] um referencial próprio, alternativo, que se ofereça como 'possibilidade', que possa ser examinado pelos educandos e eventualmente ser considerado mais adequado do que o seu referencial anterior – o termo 'eventualmente' aqui empregado é fundamental, pois significa que temos a convicção de que não se trata de impor valores aos educandos, mas sim de participar, com eles, de um processo aberto, livre, de questionamento e discussão de valores, dentro do qual cada indivíduo formulará ou reformulará suas próprias convicções (MANZOCHI, 1994, p.307-308).

Indicávamos também que o referencial que considerávamos adequado seria decorrente dos "princípios para a vida sustentável", presentes nos documentos "Cuidando do Planeta Terra – uma estratégia para a vida sustentável'" (UICN/PNUMA/WWF 1991) e "Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global" (Grupo de Trabajo de ONGs, UNCED, 1992).

Apontávamos que se tratava de valores referentes às relações dos seres humanos entre si e dos seres humanos com os outros seres que compartilham o planeta. Também ressaltávamos que a idéia da sustentabilidade pressupunha compromisso também com "aqueles que virão depois de nós".

Considerávamos, ainda, que a ação educativa relacionada aos "valores" precisaria estar...

> [...] embasada no conhecimento que se tem a respeito de como se formam os valores, como se forma a consciência moral dos

> indivíduos; caso contrário, não poderá se propor a agir na formação desta consciência ou influenciar de alguma forma o sistema de valores dos educandos (MANZOCHI, 1994, p.277).

Depois de chamar atenção para o fato de que muitos dos autores que havíamos lido, sobre educação em valores ("em geral") e sobre educação em valores na EA (CADUTO, 1983a, b; 1984/85; KNAPP, 1983; LEMMONS, 1989; DISPOTO 1977) embasavam suas propostas nas idéias de Kohlberg sobre desenvolvimento da autonomia moral, apresentávamos os seis estágios propostos por esse autor (1981) para o desenvolvimento moral.

Parecia-nos que aquilo que Kohlberg apontava como característica do sexto e último estágio do desenvolvimento moral era uma condição desejável para que sujeitos pudessem ser "cidadãos" (dentro de uma idéia de cidadania emancipatória, como a que adotávamos em nosso referencial):

> [...] Estágio 6: Estágio dos princípios éticos universais:
> Em relação a "o que é certo", se baseia nos princípios éticos universais. As leis particulares e os acordos sociais geralmente são válidos porque se baseiam nestes princípios. Quando a lei viola estes princípios, o indivíduo age de acordo com os princípios. Estes são os princípios da justiça: igualdade de direitos humanos e respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Estes não são apenas valores a serem reconhecidos, são também princípios usados para gerar decisões específicas. A razão para fazer o certo é: sendo uma pessoa racional, o indivíduo percebe a validade dos princípios e se torna comprometido com eles (KOHLBERG, 1981, p.).

Estes eram os elementos principais que, à época, considerávamos que deveriam estar presentes no trabalho com a dimensão dos valores, em uma EA formadora de cidadania.

Em relação à idéia de participação, explicitávamos nossa opção pelo conceito de "macroparticipação", de Bordenave (1987):

> [...] macroparticipação: compreende a *intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade***.** Sua conceitualização, por conseguinte, deve incidir no que é mais básico na sociedade, que é a *produção dos bens materiais e culturais, bem como sua administração e seu usufruto*. Segundo esta premissa, participação social é o processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada (Satira Bezerra Ammann) (p.24-25).

Além disso, assinalávamos que o autor considerava que, “apesar de a participação ser uma necessidade básica do ser humano, o homem não nasce sabendo participar” (BORDEÑAVE, 1987, p.46), e que seria tarefa dos sistemas educativos “ensinar a participação”. Para tanto, uma educação para a participação deveria ocupar-se de ajudar os sujeitos a desenvolverem capacidades e habilidades que são importantes à participação, tais como:

> [...] conhecer sua realidade; refletir; superar contradições reais ou aparentes; identificar premissas subjacentes; antecipar conseqüências; entender novos significados das palavras; distinguir causas de efeitos; distinguir observações de inferências; distinguir fatos de julgamentos; manejar conflitos, tolerar divergências, respeitar opiniões; adiar gratificações; organizar e coordenar encontros, assembléias, mutirões; formar comissões de trabalho; pesquisar problemas; elaborar relatórios; usar meios e técnicas de comunicação (BORDENAVE, 1987, p.72-73)

Percebíamos, àquela época, uma interessante relação: as ‘habilidades’ apontadas por Bordenave como integrantes necessárias da educação para a participação podiam ser relacionadas aos tipos de competência que Habermas define para o ‘Eu - autônomo’: competência cognitiva (por exemplo, distinguir conseqüências de causas, distinguir observações de inferências); competência moral (por exemplo: capacidade de se colocar no lugar do outro, adiar gratificações); competência lingüística (por exemplo: identificar premissas subjacentes; entender novos significados das palavras) e competência interativa (por exemplo: respeitar opiniões).

Em nossa dissertação, ao fazermos uma revisão sobre o conceito de cidadania, a partir de Covre (1986), Saviani (1986), Höfling (1981), entre outros, indicávamos também que a idéia de participação e cidadania que nos interessava relacionava-se ao tipo de movimento social definido por Véras e Bonduki (1986) como “movimentos de participação na gestão”, superando a visão dos movimentos sociais de cunho reivindicatório e de cunho contestatório. Nos movimentos de participação na gestão a população, organizada em torno de seus problemas, percebe que é necessário ter canais de participação na tomada de decisões, no estabelecimento das políticas públicas, no estabelecimento de prioridades a serem atendidas com os recursos públicos, e na gestão desses recursos e dos bens gerados.

Também sinalizávamos o entendimento de que uma EA formadora de cidadania não deveria se limitar a trabalhar em torno dos comportamentos individuais. O processo educativo deveria ajudar os sujeitos a perceber que há determinantes estruturais (econômicos, políticos, etc.) fortes exercendo influências na formação, agravamento e também no encaminhamento de soluções para os problemas ambientais – evitando, assim, formar uma visão ingênua sobre a realidade.

A partir do conjunto de elementos que havíamos reunido, procurávamos refletir sobre o que seria o "cidadão ambientalmente educado":

> Se considerarmos como cidadão – de maneira muito sintética e tendo como 'background' a reflexão que apresentamos a seguir sobre cidadania – o indivíduo 'apto a produzir/participar da transformação social' do mundo onde vive, podemos considerar como 'cidadão ambientalmente educado' aquele que é apto a produzir/participar de transformações relacionadas a questões ambientais do mundo em que vive. Para isso, é necessário:
>
> 1) entender a problemática ambiental do mundo atual;
>
> 2) se situar pessoalmente e enquanto grupo social em relação a esta problemática;
>
> 3) ter capacidade efetiva de atuar em relação a estas questões (MANZOCHI, 1994, p.1).

Finalmente, em relação a uma educação formadora de cidadania, nos apoiávamos em Giroux (1986), que desenvolve a reflexão sobre três racionalidades da educação para a cidadania: técnica, hermenêutica e emancipatória. Apontávamos, ali, a nossa opção pela perspectiva emancipatória, definida por Giroux nos seguintes termos:

> [...] [Esta racionalidade] tem como modelo um ser humano ativo, dotado de intencionalidade e "localizado dentro de um contexto maior que pode resistir, bloquear ou distorcer seus projetos". [...] Considera fundamentais a crítica histórica, a reflexão crítica e a ação social. [...] Entende as regras sociais como fruto de um contexto social e cultural, como construção humana passível de mudanças. [...] Esta educação para a cidadania busca a emancipação. (MANZOCHI, 1994, p.248)

Em linhas gerais, estes eram os elementos que considerávamos importantes na definição de uma EA que pretendesse ser formadora de cidadania.

Consideramos importante assinalar que, na formulação deste referencial de EA formadora de cidadania, em nossa dissertação de mestrado, há

elementos que indicam nossa afinidade com uma visão crítica de educação, entremeados de outros que pertencem a um referencial claramente comportamentalista (como, por exemplo, os provenientes de propostas de autores que tais como HINES et al, 1986/87; NEWHOUSE, 1990; SIMMONS; WIDMAR, 1990). Não tínhamos, à época, maturidade para perceber a incompatibilidade dos dois referenciais. Em nossa pré-banca de mestrado, Carvalho, L.M. trouxe uma importante contribuição, no sentido de nos alertar em relação a este aspecto. Sugeriu que reformulássemos o texto e que alterássemos, inclusive, o título do capítulo em que tratávamos da dimensão da "participação", passando a utilizar o termo "Participação política", ao invés de "Habilidades, atitudes e comportamentos". Não conseguimos, à época, realizar tais alterações para a versão final da dissertação.

Após a conclusão do mestrado, tivemos a oportunidade de apresentar nosso trabalho, em forma de painéis e comunicação oral, no III Fórum de Educação Ambiental, realizado na PUC-SP, em 1994 e no I Congresso Internacional de Educação Ambiental, realizado em Caracas, Venezuela, em 1995. Também tivemos a oportunidade de realizar palestras para técnicos da CESP (1994) e para professores da rede pública (Ciclo de Palestras da APEOESP), em algumas cidades do interior do estado de São Paulo. Nessas ocasiões, já havíamos tido a possibilidade de depurar um pouco nossas reflexões, e apresentávamos os elementos que para nós são centrais, de um modo mais coeso: nós nos referíamos a eles, então, como "conceitos/informações", "valores" e "participação política" ou "participação cidadã" e ressaltávamos: a necessidade de formar sujeitos moralmente autônomos; as relações entre moralidade e cidadania; o conceito de macroparticipação, de Bordeñave; a perspectiva de educação emancipatória, de Giroux.

Nesta formulação, tais elementos iriam, mais adiante, se constituir como base do Projeto Interface. No entanto, antes que isto pudesse acontecer, outros elementos teriam que se configurar, para ajudar a construir, paulatinamente, nossas idéias sobre a educação ambiental e sobre as direções que gostaríamos que tomassem nossos trabalhos nessa área.

Estes elementos estão relacionados ao que chamamos "um cenário da EA".

1.2 Cenários da EA: a visão por nós construída

Em meados da década de 90, a partir da produção acadêmica disponível, relativa à educação ambiental voltada para o contexto escolar, era possível começar a traçar um diagnóstico de concepções de professores e das práticas pedagógicas de EA, desenvolvidas nas escolas.

Também na segunda metade daquela década, tivemos a oportunidade de coordenar um projeto de abrangência nacional, em que se realizou a análise de materiais impressos de EA disponíveis no país.

Finalmente, em 1997, tivemos a oportunidade de participar da conferência internacional, promovida pela UNESCO, em Thessaloniki, em que foram avaliados os vinte anos da EA mundial, desde o marco de Tbilisi (1987).

Estes três elementos foram fundamentais na constituição de nossa visão a respeito de um “cenário” da EA. É disto que trataremos a seguir.

Em Sansolo e Manzochi (1995), procuramos empreender um esforço inicial de formação de uma visão de conjunto sobre a EA escolar, a partir da comparação dos resultados de três trabalhos de pesquisa, de diferentes autores.

O primeiro era a pesquisa de Carvalho, LM (1989), que abordava a questão do trabalho educativo sobre temática ambiental nas primeiras séries do primeiro grau, com abrangência para o Estado de São Paulo. Trabalhava, portanto, com professores não-especialistas, com formação em Magistério, em sua maioria (havia alguns com formação em cursos superiores, notadamente pertencentes à área de Humanas).

No segundo, Manzochi (1994) abordava a questão das relações entre ensino de Ecologia e educação ambiental formadora de cidadania, em escolas públicas e privadas de 2º. Grau, com abrangência para o município de Campinas. Trabalhava, portanto, com professores especialistas, com formação em Biologia.

O terceiro trabalho era um levantamento realizado pela Secretaria do Estado de Meio Ambiente de São Paulo (1994), que tratava das características e tendências da educação ambiental na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, no período entre 1988 e 1991.

Apesar de se tratar de um número pequeno de trabalhos, o que nos parecia bastante significativo era o fato de que, apesar das diferentes abrangências territoriais e, principalmente, de envolverem professores de diferentes níveis do ensino e com formações profissionais distintas, emergia dos três trabalhos um grande número de semelhanças, tanto em relação às características das práticas pedagógicas, como em relação aos entendimentos dos professores sobre meio ambiente e educação ambiental. Destas semelhanças, destacamos:

1) O predomínio de uma visão naturalística dos professores em relação a meio ambiente e (conseqüentemente) de práticas pedagógicas com abordagens naturalísticas: valorização do contato com a natureza (sair da sala de aula e "ir até a natureza"); predomínio do tratamento de aspectos ligados ao ambiente natural, fatores bióticos e abióticos do ambiente; abordagem pouco freqüente de problemas ambientais e realizada em termos muito genéricos (p. ex.: trabalhar genericamente a idéia de "poluição"); ausência de abordagem de aspectos sociais, políticos, culturais relacionados aos temas ambientais;

2) Em relação aos procedimentos didáticos utilizados: predominância de atividades em que o professor exercia papel centralizador (aulas expositivas, "falar sobre o meio ambiente, dar exemplos"), em oposição a práticas mais participativas, em que os alunos tivessem oportunidade de um envolvimento mais ativo (por exemplo: leituras, desenhos, debates, pesquisas, elaboração de relatórios, observação de fenômenos); em geral, os alunos não eram envolvidos em ações concretas em relação ao ambiente. Ocorria também o predomínio de práticas pedagógicas puntuais (curta duração e desvinculadas de um planejamento curricular mais abrangente), em oposição a atividades de maior duração e mais integradas a um projeto pedagógico consistente.

Também na primeira metade da década de 90 estava disponível a pesquisa de Reigota (1990), que trabalhou com professores de Ciências de 5as. séries, em escolas públicas do município de São Paulo. Os professores eram licenciados em Biologia e também em outras disciplinas científicas.

Reigota caracterizava três tipos de representações sociais de meio ambiente: a naturalística, a antropocêntrica e a globalizante, e encontrava, entre os professores de Ciências pesquisados, o predomínio das representações naturalísticas de meio ambiente. O autor apontava, também, que as representações dos professores sobre meio ambiente influenciavam as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

Mais adiante, em 1997, Bortolozzi publicava seu trabalho de pesquisa, sobre a educação ambiental relacionada ao ensino de Geografia, em escolas públicas de primeiro grau, tendo como área de abrangência as Bacias Hidrográficas dos rios Piracicaba-Capivari-Jundiaí (Bacias PCJ). A autora indicava que, de um total de 112 atividades de EA pesquisadas, 99 foram consideradas fragmentárias, em contraste com 13 que podiam ser consideradas integradoras[1].

Mais uma vez, embora a pesquisa tratasse de professores de outra disciplina e com outra abrangência territorial, encontrávamos nas escolas o predomínio da abordagem naturalística do meio ambiente (sem consideração dos aspectos históricos, sociais, contextuais das questões ambientais) e o predomínio das práticas pedagógicas puntuais, de caráter "comemorativo".

Este quadro chamava nossa atenção, porque nos parecia que práticas pedagógicas predominantemente naturalísticas, centralizadas no professor e que não envolviam os educandos em ações concretas teriam poucas chances de permitir a discussão de aspectos éticos e políticos dos temas ambientais, o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e o exercício de habilidades necessárias à participação.

Mais especificamente, em relação ao trabalho com a dimensão dos valores na EA, era possível perceber que os professores, de um modo geral, não estavam adequadamente preparados para concretizá-lo. A observação das

---

[1] Bortolozzi considerou como fragmentárias atividades tais como: estudos parciais do meio ambiente, ora como observação da paisagem, ora como soluções técnicas de problemas naturais, sem discussão sobre suas causas; sem contextualização histórico-espacial dos problemas ambientais (visão naturalista); temas ecológicos amplos, pontuais e comemorativos (TV); que não apresentam união entre teoria e prática. Em oposição, caracterizou da seguinte maneira as práticas integradoras: "[...] estudos da realidade; busca resolver problemas concretos do meio; há contextualização histórico-espacial dos problemas (urbanização/ industrialização, etc.); temas sócio-ambientais; trabalha aspectos físicos e sociais; há união entre teoria e prática" (p.23-24).

práticas demonstrava isto, o discurso dos professores também (MANZOCHI, 1994). A partir das entrevistas que havíamos feito com professores de Biologia, sobre o ensino de Ecologia que realizavam e da observação de suas aulas, chamava nossa atenção a discrepância entre as intenções e objetivos que eles declaravam ter em suas práticas educativas e as práticas que realmente se concretizavam em suas salas de aula. Eles pretendiam "conscientizar" e "mudar atitudes" dos educandos em relação aos problemas ambientais, e, no entanto, ao trabalhar com os alunos faziam "discursos" sobre os problemas ambientais, o certo e o errado em termos de "comportamentos para com o ambiente". Além disso, os próprios professores, nas entrevistas, declaravam perceber que não davam conta de realmente "conscientizar". À época, concluímos que a discrepância detectada entre o que eles declaravam que queriam fazer e o que realmente faziam, em classe, se devia à falta de conhecimento sobre metodologias coerentes para desenvolver este tipo de trabalho.

Nossos contatos com professores, em diversas outras situações de nosso contexto profissional (ações de formação continuada; grupos de trabalho em congressos da área, apresentações e palestras para professores), reforçavam informalmente esta percepção. Os professores, de qualquer nível do ensino e de qualquer disciplina, quando interrogados, respondiam invariavelmente que não haviam tido, em sua formação inicial, contato com qualquer tipo de conhecimento a respeito de educação moral, ou sobre o desenvolvimento moral do ser humano. O problema não se limitava a um despreparo para trabalhar a dimensão dos valores *em EA.* Na verdade, os professores desconheciam qualquer referencial que os apoiasse no trabalho com "valores" em Educação.

Ao mesmo tempo, os mesmos professores, nestas situações informais, também indicavam muito claramente que desejavam e percebiam a importância de se trabalhar, em EA, para além da transmissão de conteúdos, pois se fazia necessário "conscientizar" os alunos para poder conseguir mudanças consistentes de atitudes, perante problemas relacionados ao meio ambiente. Começávamos a perceber que a situação não dizia respeito apenas aos professores de Biologia, era mais generalizada.

Ainda, em relação ao cenário escolar, gostaríamos de comentar algo a respeito dos entendimentos dos professores sobre cidadania. Em nossa dissertação, perguntamos aos professores “Para você, o que é cidadania?”. Na maioria das respostas, a idéia de cidadania aparecia relacionada *aos* ‘direitos e deveres’ do indivíduo dentro da sociedade e à idéia de que ‘a liberdade de um indivíduo vai até onde começa a liberdade do outro’. Em relação ao aspecto político da cidadania, havia poucas menções ao sentido amplo de participação política: o indivíduo entendido como agente modificador de sua realidade, e não apenas ‘receptor’ (de regras, condições, leis, etc.); aparecia ainda a menção ao direito de votar e ser votado. Apenas duas respostas citavam a relação entre o homem e o ambiente como uma dimensão da cidadania. Diante destes resultados nós indagávamos:

> [...] se as concepções de cidadania não incluem, entre os ‘direitos e deveres’, aqueles que dizem respeito às relações homem-natureza, e não incluem, também, a participação política (no senso amplo), será possível se pensar o ‘cidadão ambientalmente educado’? (MANZOCHI, 1994, p.515-517).

Por fim, em relação às dificuldades que os professores declaravam encontrar para realizar educação ambiental nas escolas, os dados de pesquisa disponíveis (SANSOLO; MANZOCHI, 1995) apontavam:

- a própria formação do professor;
- aspectos metodológicos do ensino/ carência de literatura sobre metodologias para se fazer EA;
- as condições de vida dos alunos/ o ambiente familiar do aluno/ filosofia de vida que o aluno “traz de casa”;
- questões de ordem política; dificuldades colocadas pela estrutura escolar; condições de trabalho do professor;
- falta de reflexão aprofundada sobre os objetivos da EA na escola (“para onde vai a EA?”, “para que serve o que estamos fazendo?”); falta de avaliação sistemática e a longo prazo das atividades de EA;
- falta de troca de experiências com outros professores;
- falta de materiais didáticos (por exemplo: sobre a realidade do aluno; os problemas ecológicos brasileiros; estudos de caso da realidade local/regional);
- falta de divulgação do tema.

Este panorama geral parecia nos indicar a necessidade de se pensar sobre ações mais sistematizadas e intencionalmente dirigidas à preparação de professores para trabalharem com educação ambiental nas escolas. Esboçava-

se, aí, um desejo nosso de interferir no cenário escolar, de um modo que pudesse ajudar a transformar as práticas dos educadores, na direção de uma educação ambiental com uma marca crítica.

Durante os anos de 1995 e 1996, outro acontecimento foi relevante à formação de nossa visão sobre o cenário da EA. Tivemos a oportunidade de coordenar, no Instituto Ecoar para a Cidadania, uma ONG de São Paulo, o projeto "Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos" (TRAJBER; MANZOCHI, 1996).

Este projeto tinha como objetivo avaliar a produção de materiais impressos de educação ambiental disponível no país, à época[2]. O processo de análise dos materiais foi pautado por um misto de dois parâmetros, estabelecidos em reunião realizada com toda a equipe de analistas, no início do período de análises:

1) Cada um dos enfoques (o consultor responsável e sua equipe de apoio) teria liberdade para gerar critérios internos de análise, a partir dos referenciais de sua própria especialidade;

2) Ao lado disto, solicitamos às equipes que, na medida do que considerassem possível para cada uma das especialidades, procurassem contemplar no seu trabalho a busca e análise de elementos que estivessem relacionados às três dimensões (que considerávamos em nosso referencial de EA formadora de cidadania): dos conceitos (C), dos "valores" (V) e da participação cidadã ou participação política (PP).

Cada uma a seu modo, todas as equipes contemplaram esta nossa solicitação. Este fato foi relevante, na medida em que nos permitiu constatar, a partir da leitura do conjunto das análises, que os elementos relativos àquelas três dimensões (C; V e PP) se configuravam, nos materiais impressos disponíveis para EA no Brasil, de um modo muito semelhante ao modo como

[2] Para tanto, foram coletados materiais de diversos tipos (livros, – incluindo livros didáticos, paradidáticos, infanto-juvenis -, cartilhas, jornais, *folderes,* jogos, outros), em todo o Brasil, junto aos diversos segmentos produtores (editoras comerciais, ONGs, universidades, autores independentes, órgãos federais, estaduais e municipais de meio ambiente e de educação, outros). Foi criado um banco de dados informatizado sobre as publicações e, a partir dele, foi definida uma amostra representativa de materiais para ser analisada. As análises realizadas tratavam de seis enfoques distintos – jornalístico; lingüístico; lúdico; literário infanto-juvenil; de educação popular e gênero; pedagógico (com perspectivas biológica, ecológica e filosófica) - e ficaram a cargo de consultores especialistas da USP, UNESP, UNICAMP, jornal O Estado de São Paulo e da ONG Rede Mulher.

se configuravam no cenário da EA escolar (nos entendimentos dos professores e nas suas práticas pedagógicas).

Em relação à dimensão dos valores, os resultados das análises apontavam o predomínio de uma abordagem dogmática e moralista dos aspectos éticos ligados às questões ambientais (CARVALHO, LM et al., 1996); o uso de um discurso fechado, com "receitas" de conduta, ao invés de se oferecer subsídios para os sujeitos formarem opiniões próprias. Era necessário "abrir o discurso" (ORLANDI, 1996).

Nas "Recomendações" apresentadas no Projeto Avaliando, para futuras publicações em EA (TRAJBER; MANZOCHI, 1996), duas dizem respeito à questão do tratamento da dimensão dos valores.

A primeira delas sugeria que os materiais de EA procurassem "dar mais espaço para as dimensões de valores, habilidades e atitudes, que, comparando-se ao espaço dedicado à dimensão informativa, é pequeno" (p.34). Ela pretendia fazer frente à constatação de que o conjunto dos materiais analisados parecia refletir uma crença implícita em que "apenas informar" fosse suficiente para levar à formação da consciência e cidadania ambientais.

A segunda recomendação formulada, em relação à questão dos valores, sugeria:

> [...]Abrir maior espaço para a reflexão e a argumentação em torno das questões ambientais, fugindo da "conscientização" por imposição de idéias prontas e favorecendo a incorporação de mudanças de comportamento no cotidiano (p.34).

Pretendia-se, a partir dela, que os materiais aumentassem seu potencial para levar a um "convencimento legítimo" dos leitores e não a uma imposição de verdades prontas (como se isto fosse possível...). Pretendia-se, também, ajudar a superar o discurso punitivo, repressor, culpabilizante que muitas vezes era empregado nos materiais.

Esta situação aqui descrita nos mostrava que **"tanto na EA escolar como nos materiais de EA"** podia ser identificada uma tendência de "discursar sobre", indicando o certo e o errado, o desejável e o indesejável e dando receitas prontas de conduta em relação ao meio ambiente. Este tipo de procedimento, em educação moral, se aproxima do que chamamos de "inculcação" e de "modelização". Embora a inculcação e a modelização possam ter um papel na formação moral, especialmente com as crianças muito jovens

(que se encontram na fase de anomia moral), é importante lembrar que eles são considerados insuficientes (e até incompatíveis) com os requisitos da formação moral autônoma e com os processos que levam os sujeitos a adotar para si, por livre escolha, determinados valores em detrimento de outros. Inversamente, a proposta de “abrir o discurso”, oferecendo aos sujeitos elementos para que formem suas próprias opiniões, aponta na direção da formação da autonomia moral, favorecendo que os sujeitos utilizem suas capacidades de estabelecer juízo moral e compreensão crítica (ou seja, exercitando aspectos ligados à racionalidade moral e à sensibilidade moral).

Especificamente em relação aos aspectos ligados à “dimensão da participação” na educação ambiental, destacaremos aqui as concepções de “participação” e de “cidadania” encontradas nos materiais; comentaremos também algo a respeito das visões de “meio ambiente” e das “relações entre homem e natureza” presentes nos materiais, por entendermos que estes aspectos estão relacionados às possibilidades (ou dificuldades) de se abordar a dimensão da participação na educação ambiental.

O primeiro aspecto a ressaltar diz respeito à predominância de uma abordagem naturalística de meio ambiente nos materiais. A natureza é descrita como “sempre harmônica” e o homem geralmente não está incluído nela.

A análise dos conceitos científicos presentes nos materiais analisados à época do “Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos” ao qual já nos referimos, pode ser considerada um bom indicador desta visão naturalística. Ela demonstrou que, de 129 termos listados, cerca de 62% se relacionavam à interface Biologia/Ecologia. Bem menor foi a presença de conceitos ligados a problemas de degradação ambiental (cerca de 25%) e menor ainda a de termos relacionados a medidas de preservação, conservação, manejo (cerca de 12%) (CARVALHO, LM et al., 1996, p. 86).

Esta visão naturalística, que acarreta em uma “ausência” do homem quando se trata do “meio ambiente”, praticamente impede a abordagem de aspectos sociais, éticos, políticos, históricos das questões ambientais. Evidentemente, não faz sentido se falar em “participação cidadã”,- nos termos em que nós a entendemos -, nesta perspectiva.

Quando chega a ser mencionada, a questão das relações entre o homem e a natureza é, geralmente, tratada nos seguintes termos: “O homem

destrói a natureza"; "a natureza estava em harmonia e equilíbrio até a chegada do homem" (CAVALARI; CAMPOS; CARVALHO, LM; 2001). Como coloca Orlandi (1996), analisando os discursos presentes nos materiais: "Quando aparece o social, aparece o mal. O que mostra que, mesmo que se diga o contrário, há uma oposição entre homem e natureza nesses discursos" (p.43).

Este discurso genérico a respeito de uma oposição entre homem e natureza dá a entender que ele é sempre um vilão da natureza e que todos os homens, em todos os tempos históricos, sob todas as formas de organização social, "destroem" igualmente a natureza. Seria desejável substituir esta visão por uma abordagem socioambiental, ajudando a explicitar que diferentes tipos de sociedades estabelecem com os elementos do mundo natural diferentes tipos de relações, que significam diferentes graus de pressão e impactos sobre os recursos e os ecossistemas naturais. Este tipo de abordagem também favoreceria o tratamento dos aspectos sociais, éticos, políticos, entre outros, das questões ambientais. No entanto, ela esteve presente em apenas seis (6) materiais, em um universo de mais de 800 títulos cadastrados pelo "Projeto Avaliando..." (MANZOCHI, 1997).

Em relação às visões sobre "cidadania" e "participação" que permeiam os materiais, o principal aspecto a se destacar diz respeito à ênfase que é dada, na maior parte das vezes, à participação ou atuação isolada dos indivíduos. O cidadão é entendido como "herói", que sozinho resolverá os problemas ambientais (do bairro, da cidade, do mundo...) ou como "delator", cujo papel é denunciar aos órgãos competentes quando constata alguma "infração" em relação às leis que regulam as relações com o meio ambiente (neste caso, a cidadania se esgota na denúncia, pois cabe ao poder público tomar as providências); pouco aparece a idéia de articulação entre cidadão, sociedade civil organizada e poder público:

> [...] São poucos os materiais que procuram valorizar a atuação em grupos por meio da sociedade civil ou de organismos institucionais, ou, ainda, que vêem a luta em defesa do meio ambiente como um exercício da cidadania. [...] Tudo se passa como se a solução dos problemas de degradação ambiental fosse apenas uma questão de decisão pessoal (CARVALHO, LM et al., 1996 – p. 110-111).
>
> [...] O que faz falta é um discurso que signifique a cidadania como uma relação racional entre o governo, a administração, a ciência (a técnica) e o "usuário", isto é, o cidadão. [...] Na maior

> parte das vezes, fala-se da relação entre o ser humano e a natureza em termos de formação de uma consciência ecológica e chega-se a usar a referência à preservação ambiental para se falar de cidadania sem, no entanto, preencher de sentido a cidadania em sua dimensão histórica e social (ORLANDI, 1996, p.42-43).

Por fim, desejamos comentar que, quando são mencionados os problemas ambientais, a abordagem é bastante descontextualizada (usam-se descrições que podem servir para qualquer lugar do mundo). Os materiais não apresentam, em geral, uma caracterização de problemas ambientais locais ou regionais, uma contextualização das questões ambientais. Este é outro aspecto que também dificulta que tais materiais possam colaborar para o trabalho com a dimensão da participação cidadã em educação ambiental.

Dentre as recomendações para futuras publicações de EA elaboradas no Projeto Avaliando, três se relacionavam mais especificamente a aspectos ligados aos temas tratados aqui:

> [...] Trabalhar mais os temas ligados a medidas de preservação e problemas de degradação ambiental, pois parece haver maior ênfase nos conceitos biológicos e ecológicos, o que pode ser chamado de abordagem 'naturalística' em educação ambiental;
> [...] Contextualizar histórica, social e politicamente as questões ambientais, evitando uma visão parcial e fragmentada da realidade;
> [...] Estimular a reflexão individual, a organização coletiva e a articulação com o Poder Público na busca de soluções para os problemas ambientais (TRAJBER; MANZOCHI, 1996, p.34-35 – os grifos são originais).

O quadro aqui descrito mostrava que, **"tanto na EA escolar, como nos materiais de EA"**, predominavam entendimentos e abordagens que guardavam pouca relação com a idéia de "participação política" entendida como macroparticipação (nos termos de Bordenave), com o entendimento das questões ambientais como socioambientais (e, portanto, abrangendo aspectos sociais, políticos, históricos, éticos, entre outros) e, conseqüentemente, com as possibilidades de se concretizar uma educação para cidadania em perspectiva emancipatória.

Àquelas alturas, em nossas reflexões, começavam a se delinear duas idéias importantes, que foram determinantes para o que iríamos realizar posteriormente:

- A primeira: que os “diagnósticos” que tínhamos à época (sobre EA no universo escolar e sobre materiais impressos voltados para a EA) permitiam perceber a existência de uma distância significativa entre a educação ambiental que se “efetivava” na realidade e uma educação ambiental potencialmente formadora de cidadania (visão expressa pelo “nosso referencial de EA formadora de cidadania”, explicitado anteriormente neste trabalho). Se desejávamos aproximar estes dois pólos, seria necessário pensar em formas de interferir neste cenário;
- A segunda: Por que haveria tais semelhanças entre as características da EA escolar e os materiais impressos voltados para a EA? (Cabe ressaltar que os materiais analisados não eram da autoria de professores e que pouquíssimos títulos eram provenientes de órgãos ligados à Educação; a grande maioria dos títulos não o era) [3]. Começávamos a pensar que deveria haver razões profundas para a existência destas semelhanças.

Estávamos neste ponto de nossas reflexões, quando tivemos a oportunidade de participar da I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Thessaloniki, Grécia, em dezembro de 1997, promovida pela UNESCO para avaliar os vinte anos de educação ambiental decorridos a partir do marco da Conferência de Tbilisi (1977).

Lá foi possível observar propostas de trabalhos de educação ambiental dos cinco continentes do mundo. Focamos nossa atenção especialmente em trabalhos relacionados à EA no contexto escolar. Despendemos um tempo significativo diante dos painéis, lendo detalhadamente todos os que se relacionavam à educação ambiental escolar.

Retornando ao Brasil, apresentamos nossas impressões a este respeito em WWF/EcoPress (1998). O fato mais relevante para nós foi constatarmos que tanto as práticas pedagógicas descritas (relativas a diferentes níveis do ensino) como as concepções de professores apresentadas pelos trabalhos expostos, provenientes de diversas partes do mundo, guardavam grandes semelhanças com o que encontrávamos no cenário da EA brasileira.

[3] Detalhes a respeito da procedência dos materiais podem ser encontrados em Manzochi (1997).

Este fato nos levou a considerar, ainda mais do que anteriormente, que deveria haver lacunas importantes nos fundamentos, no estado da reflexão teórica da área de educação ambiental, que estariam se refletindo neste cenário (em nível mundial). Ou, se não fosse este o caso, pelo menos ficava evidente que tal reflexão teórica, se existia em nível consistente, não estava chegando ao universo das práticas educativas.

A constatação de que a realidade brasileira não diferia qualitativamente do que vinha ocorrendo no mundo como um todo em relação a propostas e práticas de EA foi relevante na formação de nossa visão como formadora de professores e como pesquisadora.

Em primeiro lugar, porque ela parecia nos sugerir que era plausível supor a existência de uma lacuna em termos de iniciativas voltadas para a formação de professores em EA que fossem pautadas por referenciais teóricos claros, refletidos e consistentes, e que trabalhassem com os professores de modo coerente com tais referenciais. Ou seja: uma carência de propostas teórico-metodológicas consistentes para a formação de professores em EA (e, possivelmente, uma carência de pesquisa associada a este tema).

Em segundo lugar, porque nos levou a pensar que, se desejávamos realizar intervenções que viessem a “mexer” com as visões dos professores a respeito dos elementos que percebíamos neste “cenário da EA”, era importante saber que estaríamos tentando mexer em entendimentos que não eram exclusivos dos professores - pelo contrário, eram entendimentos amplamente disseminados. Ou seja, os professores estavam “imersos” em uma realidade mais ampla na qual predominavam visões coincidentes com as que desejávamos transformar. Talvez isto fosse uma indicação a respeito da necessidade de iniciativas de formação que propiciassem reflexões de natureza profunda aos professores.

Estava composto, a estas alturas, em nossas reflexões, o quadro que nos levaria a propor, um pouco mais adiante, o “Projeto Interface”, que é a primeira proposta de intervenção que tivemos oportunidade de delinear e implementar, e que será objeto de análises no segundo capítulo desta tese.

Tínhamos clareza de que desejávamos trabalhar no sentido de contribuir para a alteração das características “correntes” da EA escolar, buscando superar as lacunas constatadas (“cenário” ou “diagnóstico”), e caminhar na

direção do nosso referencial teórico (de uma EA potencialmente formadora de cidadania, em uma vertente emancipatória).

Considerávamos, àquela altura, que um caminho potencialmente muito significativo para se concretizar tal objetivo seria interferir na formação continuada de professores. Ou, dito de outra forma, acreditávamos que seria praticamente impossível provocar este tipo de mudança, de forma consistente, sem "mexer" com o professor. Era o início do ano de 1998.

1.3 Contraste entre "referencial" e "cenário" da EA: nasce uma primeira proposta de intervenção

Entre os anos de 1998 e 2000, aconteceu em nossa vida profissional a oportunidade de criar e implementar uma proposta de processo de formação continuada de professores: o "Projeto Interface" [4]. Esta experiência foi fundamental no caminho que estamos trilhando, de reflexão e construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA.

O contraste entre nosso "referencial de EA" e "cenário da EA" teve papel relevante na gênese e no delineamento do Projeto Interface. Nós desejávamos realizar uma intervenção que tivesse potencial para ajudar a transformar as práticas pedagógicas de EA na direção de uma EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória. E entendíamos que, para tanto, seria necessário intervir junto aos professores.

Nós considerávamos que tal processo de formação precisaria *ser norteado pelos elementos de nosso referencial* e que, ao mesmo tempo, precisaria *ser capaz de levar em conta as características da realidade sobre a qual pretendia intervir*. Ou seja, não se tratava apenas de "saber" em que direção desejávamos ir, e de "conhecer" as características da realidade da qual

[4] O "Projeto Interface" foi uma parceria com a Escola Comunitária de Campinas. Ele se inseria no contexto mais amplo do projeto "Rede de Informações em Biodiversidade (BINBr)", que era coordenado pela Base de Dados Tropical (BDT), da Fundação André Tosello, situada na cidade de Campinas –SP. Foi realizado com recursos do Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Global Environmental Facility GEF)/Banco Mundial, dentro do Programa Nacional de Biodiversidade (PROBIO/MMA).

partíamos. Tratava-se de integrar estes aspectos no próprio processo de formação delineado, de *trabalhá-los com os educadores*.

Nós idealizamos o Projeto Interface como um processo em que estariam integradas a "capacitação" [5] e a criação de materiais para a EA. Ou seja, ao longo da formação, e como "produto" dela, os professores criariam materiais/atividades de EA para sala de aula.

Era necessário, então, delinear os passos para criação dos materiais e delinear o processo de formação.

Assim, criamos primeiramente o *Documento referencial para criação de materiais do Projeto "A Interface Ciência-Educação como um caminho para a Cidadania".* Ele apresenta as intenções, os objetivos gerais e a justificativa da iniciativa proposta. Em seguida, trata de apontar um referencial para a criação dos materiais: sugere critérios para a escolha de temas ambientais e uma perspectiva de abordagem a ser dada aos temas e então delineia quatro passos para a construção dos materiais.

Em seguida, nos dedicamos a elaborar um desenho geral do processo de formação a ser desenvolvido (com flexibilidade para ir sendo detalhado e alterado ao longo do próprio processo).

Era relevante que os materiais/atividades de EA que viessem a ser criados pelos professores fossem coerentes com o nosso "referencial de EA formadora de cidadania". Para tanto, os professores teriam que se apropriar criticamente deste referencial. Além disso, desejávamos que a formação ajudasse a preparar os professores para trabalharem a EA escolar de modo coerente com nosso referencial de EA, independentemente da questão dos materiais. Assim sendo, tanto a proposta de formação como os passos de criação dos materiais precisavam ser "informados" por aquele referencial.

É possível perceber que o nosso referencial de EA (C/I;V,PP) "informa" o Projeto Interface, ao observar o "desenho" proposto para a formação, que está representado na Figura 1, e que comentaremos a seguir.

[5] Utilizávamos, à época do Projeto Interface, o termo "capacitação", que posteriormente substituímos pelo termo mais adequado "formação continuada".

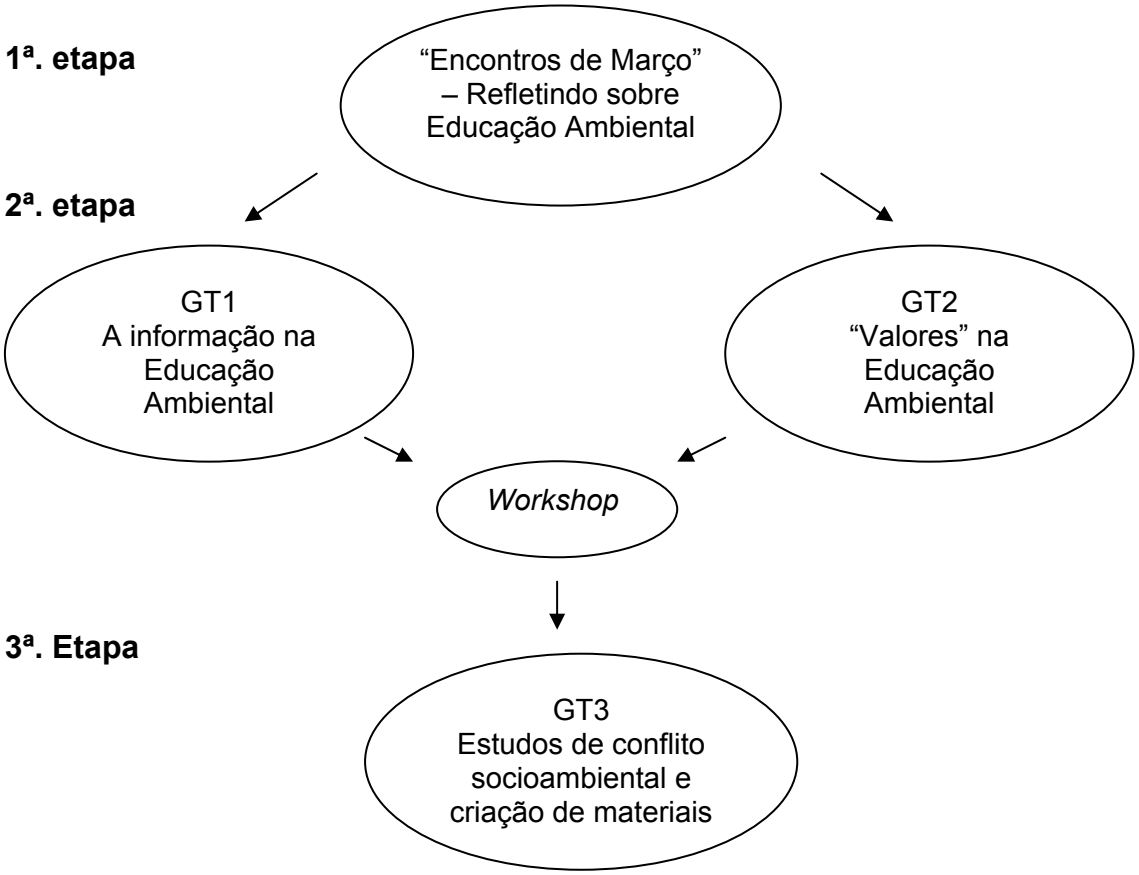


Figura 1. Desenho do processo de formação continuada desenvolvido no Projeto Interface.

A primeira etapa da formação (batizada de "Encontros de Março", pelos professores), tinha um caráter introdutório à EA. Os temas propostos para os encontros de trabalho foram:

Tema 1. Meio ambiente e educação ambiental na escola
Tema 2. Situação das publicações em educação ambiental
Tema 3. Cidadania e Participação
Tema 4. Desenvolvimento moral e valores
Tema 5. Conflito sócio-ambiental e sustentabilidade
Tema 6. A internet como ferramenta - Oficina

O referencial de EA formadora de cidadania foi estruturante do trabalho proposto nesta primeira etapa, que teve como objetivo central a realização de um processo reflexivo a respeito dos elementos centrais deste referencial.

A estratégia de aproximação aos temas foi, em linhas gerais, sempre a mesma: primeiro, solicitávamos aos professores que, reunidos em pequenos grupos, refletissem sobre os significados que eles próprios atribuíam aos

temas/conceitos (p. ex.: ‘cidadania”, “meio ambiente”, “participação”, etc.) e sobre as possibilidades de se trabalhar tais aspectos na educação escolar ou, ainda, se consideravam que as práticas pedagógicas que eles já desenvolviam estavam contemplando tais aspectos e de que forma.

Apresentávamos, então, para a discussão dos grupos, elementos relativos ao “cenário da EA”: por meio da oferta de textos de diversos pesquisadores da área da EA, promovíamos a oportunidade de os professores formarem uma visão sobre a EA escolar para além de suas próprias experiências, para além de sua própria escola. Com este movimento, pretendíamos que eles situassem suas próprias idéias, experiências, dificuldades relativas à EA dentro de um cenário mais amplo. Imaginávamos que este caminho poderia desencadear reflexões significativas para os professores.

Por fim, apresentávamos para a discussão e reflexão dos grupos subsídios teóricos/conceituais sobre os temas que estavam em pauta, coerentes com o nosso referencial de EA formadora de cidadania. Ou seja: sob a perspectiva deste referencial, o que seria “participação”, “cidadania”, “trabalhar valores”, e assim por diante.

Com este movimento, pretendíamos que os professores pudessem contrastar suas próprias idéias, a situação mais ampla da EA escolar e a perspectiva colocada pelo referencial que pretendíamos adotar no projeto.

Além disso, foi a adoção do nosso “referencial de EA formadora de cidadania” (que deveria trabalhar as dimensões “C/I”; “V” e “PP”) que nos levou a configurar o GT2 com a função específica de “estudar e trabalhar com a dimensão dos valores na EA”, paralelamente ao GT1, que trabalharia a questão da “Informação na EA”.

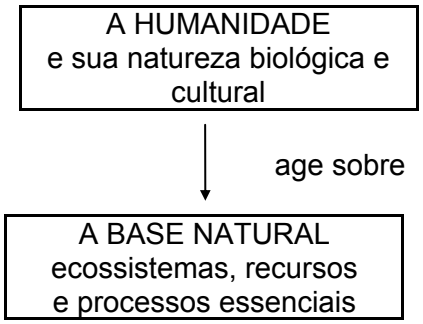
Por fim, também foi a adoção daquele referencial que nos levou a definir o estudo dos conflitos socioambientais como tarefa para o GT3. Nós apresentávamos no *Documento referencial...* uma caracterização do que seria a abordagem genérica dos problemas ambientais e do que seria a abordagem de conflito socioambiental[6], conforme apresentado no Quadro 1.

[6] O termo “conflito sócio-ambiental” é definido em Scotto (1997) como: “[...] conflitos que têm elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos e interesses privados [...]. Em geral, eles se dão pelo uso ou apropriação de espaços

Quadro 1. Níveis de abordagem da temática ambiental.

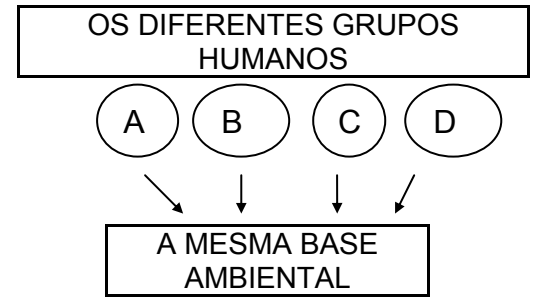
2. Níveis de abordagem das temáticas ambientais:

a) **Nível MACRO - como "QUESTÕES AMBIENTAIS"**



Aqui, apresenta-se as questões ambientais como uma oposição genérica entre homem e natureza. A espécie humana está degradando a natureza, e precisa parar de fazê-lo se quiser sobreviver. Muitas vezes, fica subentendido que "o homem é o vilão e a natureza é sua vítima" e que a única saída possível para esta situação é "abdicar do progresso e voltar à Pré-História". Corre-se o risco de obter como resultado um efeito "imobilizante", já que, por um lado, esta "saída" obviamente não é factível e, por outro, não são apresentadas informações a partir das quais o cidadão possa atuar em qualquer direção.

b) Nível LOCAL - como "CONFLITOS SÓCIO-AMBIENTAIS"



Aqui, a oposição é entre diferentes grupos sociais ou diferentes culturas, compartilhando o mesmo espaço ou a mesma base de recursos.
O que eles têm em comum é a dependência em relação aos processos ecológicos essenciais, sem os quais não há possibilidade de perpetuação da vida no planeta. O que os separa são as diferentes intenções de uso sobre os mesmos recursos, acompanhadas, geralmente, de diferentes proporções de participação nas tomadas de decisão sobre estes usos.

(BDT, 1999, p.16)

---

e recursos coletivos por agentes econômicos particulares, pondo em jogo interesses que disputam o controle dos recursos naturais e o uso do meio ambiente comum, sejam esses conflitos implícitos ou explícitos."

Nós explicitávamos, então, nosso entendimento de que a abordagem genérica dos problemas ambientais não era adequada para se trabalhar a dimensão da participação política ("PP") em relação às questões ambientais e ressaltávamos que a abordagem de conflito socioambiental permitiria "trazer à luz os componentes relacionados à ética e à participação cidadã", o que propiciaria a "instrumentalização do cidadão para uma participação ativa em sua realidade local/regional" (BDT, 1999, p.16-17).

Também podemos perceber que o nosso referencial de EA formadora de cidadania (C/I;V;PP) "informa" a proposta, ao observar os passos propostos para a criação dos materiais. Dos quatro passos propostos para a criação de materiais, o primeiro era definido como segue:

> **Passo 1. Mapeamento detalhado da temática ambiental em questão**
> Apoiado pela matriz apresentada abaixo, e norteado pelos aspectos definidos anteriormente (no item "Níveis de abordagem das temáticas") e pelas inúmeras recomendações que emergem dos diagnósticos de situação da educação ambiental e das publicações em educação ambiental. A matriz busca estruturar o tema de maneira coerente para propiciar o trabalho com as três dimensões: conceitos/informações; valores; participação (ajuda a identificar, dentro do tema, os assuntos ligados a estas três esferas).
>
> Matriz 1: As <u>diferentes dimensões</u> a serem trabalhadas <u>dentro de um mesmo tema</u> (conceitos básicos/informações; valores; participação).

DIMENSÕES / *OBJETO DO ESTUDO*	CONCEITOS E INFORMAÇÕES	REFERENCIAL DE VALORES ENVOLVIDO	FACILITANDO A PARTICIPAÇÃO...
uma determinada problemática sócio-ambiental	• conceitos básicos • dados/fatos necessários para se entender a problemática • o que falta saber?	• quais são as polêmicas? • que posições existem? • ...e para ser sustentável, o que é preciso fazer? • qual é a SUA posição?	• instrumentos e mecanismos institucionais • legislação existente • o que tem sido feito? • quem tem feito? • como tem feito e com que resultados?

(BDT, 1999, p.18)

O segundo passo proposto para a criação dos materiais era:

> **Passo 2. Conhecimento das estratégias e recursos metodológicos adequados ao desenvolvimento da personalidade moral e das habilidades necessárias à participação cidadã:**
> Esta etapa envolve o estudo dos fundamentos teóricos do desenvolvimento da personalidade moral e das estratégias e recursos metodológicos disponíveis em educação para se trabalhar este desenvolvimento. Também envolve a reflexão teórica a respeito do que seja participação cidadã e das habilidades necessárias para que a participação possa se efetivar; assim como o conhecimento de recursos metodológicos que permitam desenvolvê-las. A tabela 3 orienta a "construção final" a ser feita pelo grupo nesta etapa.

Tabela 3. Metodologias/estratégias x potencial para trabalhar valores e participação

Estratégia/recurso metodológico	**Caracterização**	**Por que/como propicia trabalhar VALORES**	**Por que/como propicia trabalhar PARTICIPAÇÃO**	**Limites / Cuidados**
desenvolvimento moral				
inculcação				
análise de valores				
esclarecimento de valores				
aprendizagem pela ação				
educação confluente				
solução de problemas				
estudo de caso				
habilidade para. Investigação de assuntos				
habilidade para. tomada de decisões				
discussões				
trabalhos em grupo				
simulações				
projetos				
estudo do meio				
cluster school				

(BDT, 1999, p. 19 – grifos nossos posteriores: os termos em negrito na coluna da esquerda indicam técnicas ou estratégias que permitiriam trabalhar as habilidades necessárias à participação; os termos em itálico indicam estratégias que permitiriam trabalhar aspectos do desenvolvimento moral).

As metodologias, estratégias e técnicas que figuram na tabela 3 haviam sido reunidas por nós em nossos estudos do mestrado, a partir de diversas fontes. No caso dos “valores”, havíamos coligido informação em autores que tratavam da questão dos fundamentos, objetivos e metodologias para se trabalhar com valores em Educação e do trabalho com valores em educação ambiental. Em relação às estratégias voltadas para exercício das “habilidades para participação”, havíamos colhido informações em autores da área da EA e também em autores da metodologia de ensino e do ensino de Ciências. Não se tratava, portanto, de um conjunto coeso, relacionado a alguma proposta específica de educação moral ou de educação para a cidadania. De qualquer forma, pensávamos que a oportunidade de trabalhá-las com os professores já consistia em um avanço, em relação ao cenário que encontrávamos nas escolas.

Assim, ao propor os passos de criação dos materiais, no *Documento referencial*..., pretendíamos estudar com os professores, no processo de formação, algumas destas metodologias, estratégias e técnicas e pretendíamos que eles as utilizassem para criar materiais/atividades de EA para a escola.

Esta perspectiva se modificou um pouco, diante de dois fatos relevantes:
a) Em relação ao trabalho com os “valores”:

No final de 1998 (posteriormente à elaboração do documento referencial) e enquanto preparávamos a intervenção que viria a ser realizada com os professores na escola (que se iniciaria em março de 1999), entramos em contato com a obra de Puig (1998a; 1998b), sobre a construção da personalidade moral, a qual iria se tornar, depois, um referencial central em nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada em EA.

Diversos motivos nos levaram, naquele momento, a decidir estudar este autor, no trabalho com os professores. Primeiramente, nós nos identificamos com vários aspectos levantados pelo autor. Entre eles: o fato de “dizer não” ao relativismo de valores e também “dizer não” ao dogmatismo (ou seja, não se trata de assumir que todos os valores são igualmente desejáveis, nem se trata de impor valores imutáveis e inquestionáveis); entender a formação de uma moral autônoma como um processo; considerar a participação ativa do indivíduo como imprescindível neste processo; levar em conta o papel das emoções e da sensibilidade no encaminhamento das decisões de ordem moral

(ou seja, não dar importância apenas ao juízo moral); considerar a influência do meio cultural em que o sujeito está imerso (ou seja, o indivíduo participa ativamente da construção, mas não a realiza isolado do mundo...); a idéia de que “se aprende” a lidar com conflitos de valores; o entendimento de que se trata de preparar cidadãos aptos a participar da vida democrática. Todos estes aspectos pareciam se conjugar bem com nossas idéias sobre educação e com a perspectiva a partir da qual pensávamos uma educação ambiental formadora de cidadania. Adicionalmente, muitos destes aspectos pareciam também encontrar ressonância em nossa experiência da vida cotidiana.

Além disso, na elaboração de sua proposta de educação moral como “construção”, Puig considerava todas as outras correntes de educação moral, incorporando seus pontos positivos, apontando suas limitações e propondo a superação destas limitações. Esta aproximação que ele fazia à Educação Moral nos pareceu muitíssimo pertinente. A partir daí, ele propunha um arcabouço teórico-metodológico abrangente e consistente - não havíamos encontrado nenhum outro equivalente, em nossas buscas anteriores. Propunha uma idéia de “processo”, apontava elementos que o compõem, fatores que o afetam; apontava decorrências para o plano pedagógico, oferecia instrumentos (ferramentas) para o trabalho pedagógico, coerentes com o referencial teórico. Em suma, parecia muito bom para se trabalhar com professores, na perspectiva que desejávamos: fornecendo subsídios teóricos para a reflexão do professor e subsídios metodológicos que pudessem apoiar uma prática coerente.

Com base nessas percepções, tomamos a decisão de incluir a perspectiva de Puig, de construção da personalidade moral, nos estudos de educação moral que iríamos realizar com os professores no Projeto Interface.

Não tínhamos idéia, naquele momento, de como esta perspectiva iria se tornar central na experiência de formação continuada que estávamos prestes a iniciar, nem das muitas relações que seria possível estabelecer entre os elementos centrais do pensamento de Puig e a educação ambiental (que fomos constatando no decorrer do processo de formação continuada vivido com os professores) e nem de como essa perspectiva mudaria a nossa própria visão sobre educação moral, após a vivência e a reflexão sobre o processo de formação realizado.

b) Em relação ao trabalho com as “habilidades para a participação”:

Paralelamente à coordenação do desenvolvimento dos trabalhos do GT1 e do GT2, no decorrer do ano de 1999, nós aprofundamos nossos próprios estudos sobre os conflitos socioambientais, para preparar os trabalhos subseqüentes da formação continuada, que se realizariam em 2000. Durante estes estudos fomos percebendo uma série de possibilidades que o campo dos conflitos poderia oferecer à formação dos professores, em uma proposta preocupada com a dimensão da “participação cidadã”. Decidimos, então, abandonar a perspectiva inicial de trabalhar com os professores aquele rol de estratégias e técnicas destinadas a exercitar as “habilidades para participação”, que havíamos apontado na tabela 3 do *Documento referencial...* e dedicar um tempo maior do que o que havíamos imaginado inicialmente, para estudar os subsídios teórico-metodológicos do campo dos conflitos, com os professores, no GT3.

Gostaríamos de ressaltar que, ainda assim, àquela altura, tínhamos uma percepção inicial bastante genérica sobre o potencial do uso dos conflitos socioambientais na EA formadora de cidadania. Não tínhamos idéia de como o trabalho com tais conflitos, junto aos professores, iria transformar nossos próprios entendimentos sobre “o que é o trabalho com a dimensão da participação na educação ambiental”.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos do Projeto Interface, fomos nos dando conta mais profundamente das inúmeras possibilidades que os estudos do campo de conflito socioambiental e do campo da educação moral – e, mais especificamente, a perspectiva proposta por Puig - poderiam oferecer para a formação continuada de professores em educação ambiental. Também fomos nos dando conta das relações que se poderia estabelecer entre aqueles dois campos. Parte destas possibilidades pôde ser explorada já no Projeto Interface, parte não (quer por limites do tempo – que deveria ser utilizado também para consecução de outros objetivos já estabelecidos do Projeto-, quer por não estarem maduras o suficiente para serem colocadas em uma formatação compatível com o processo que estava em andamento).

Assim, findo o Projeto Interface (o processo de formação continuada encerrou-se no final de junho de 2000), essas inúmeras possibilidades vislumbradas nos levaram a pensar que seria interessante realizar um trabalho

mais sistemático de reflexão e análise sobre o uso destes dois campos teórico-metodológicos (de conflito socioambiental e de educação moral) na formação continuada de professores em EA, em uma perspectiva de EA formadora de cidadania, a partir da experiência realizada no Projeto Interface. Começávamos a pensar sobre a possibilidade de desenvolver tais reflexões em um trabalho de doutorado.

Neste contexto, percebemos a presença de alguns trabalhos de pesquisa em EA, publicados entre 2000 e 2003, que nos forneceram indícios de que nossa visão sobre a EA escolar e sobre necessidades relacionadas à formação continuada de professores em EA, - que tinham nos levado a propor o Projeto Interface -, continuavam atuais e pertinentes.

Também a oportunidade de trabalhar em um projeto que envolveu a formação continuada de professores da escola pública, em Campinas, entre 2002-2004, reforçou nossas impressões.

No que diz respeito aos trabalhos acadêmicos, comentaremos alguns aspectos de Carvalho, LM (2000), Cinquetti (2002), Bonotto (2003).

Carvalho, LM apresentou, no contexto de um encontro de especialistas em EA promovido pelo Ministério de Educação, em março de 2000, reflexão teórica a respeito de um conjunto de elementos para apoiar a formação de educadores em relação à temática ambiental. Ele considerava fundamental que tais trabalhos de formação tratassem de três dimensões:

> 1- a dimensão relacionada à *natureza dos conhecimentos* presentes nos diferentes programas de formação; 2- a dimensão relacionada com os *valores éticos e estéticos* que têm sido veiculados pelos mesmos; 3- o tratamento dado às possibilidades de *participação política* do indivíduo, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção da sociedade democrática (MEC, 2000, p.53).

Destacamos, de modo sintético, os pontos centrais propostos por Carvalho, LM, em cada uma das dimensões:

1) Natureza dos conhecimentos: aqui, o autor trata de três aspectos, que, a seu ver, devem estar presentes nas ações de formação em educação ambiental: a necessidade de uma abordagem ecológico-evolutiva da natureza; a importância de se tratar da relação Homem–natureza-mundo

social; a necessidade de se discutir o processo de produção do conhecimento científico;

2) Valores: Carvalho,LM considera a necessidade de se trabalhar os valores éticos e os estéticos e a importância de se fornecer oportunidades para que os educandos vivenciem experiências estéticas relacionadas ao ambiente;

3) Participação política: o autor aponta a importância de se considerar a participação coletiva na busca de soluções para problemas ambientais e assinala que os processos educativos devem oferecer oportunidades para o desenvolvimento de atitudes relativas à participação política e o processo de construção da cidadania; aponta, ainda, que uma conseqüência prática desta concepção seria a busca de procedimentos didáticos que contribuíssem para o desenvolvimento de um espírito cooperativo e solidário.

Em relação aos processos de formação continuada, Carvalho, LM ressalta a importância de se superar as modalidades "que tenham como opção teórica e metodológica tendências pedagógicas centradas na transmissão de conhecimentos e de experiências" e chama atenção para as "possibilidades de envolvimento dos educadores nos processos de construção de seus conhecimentos e de suas opções metodológicas a partir de um processo reflexivo" (p.56-57).

Assim, o contato com este trabalho de Carvalho, LM[7] reforçou nosso entendimento sobre a pertinência de nosso referencial teórico, - que foi norteador da experiência do Projeto Interface -, e também sobre a pertinência de nosso modo de entender os professores como criadores autônomos de suas práticas pedagógicas, e a decorrente opção de ter realizado um processo de formação ao longo do qual eles pudessem ir se apropriando reflexivamente de subsídios (teóricos e metodológicos) para apoiar seus trabalhos, fugindo da idéia de fornecer "receitas prontas" para atividades de EA na escola.

Também trouxeram contribuições importantes para nossas reflexões as investigações de Cinquetti (2002) e Bonotto (2003) sobre ações concretas de formação continuada de professores em EA. Nos dois casos, trata-se de

[7] O autor atualiza sua visão a respeito destes temas em Carvalho, LM (2006).

experiências de formação continuada realizadas junto a professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Bonotto desenvolveu seu trabalho especificamente sobre a dimensão dos valores na formação continuada de professores. Cinquetti analisou sua experiência de formação continuada, que aborda a temática do lixo, tomando como referência as três dimensões: conhecimentos; valores; participação política.

Em relação às dimensões dos valores e da participação política em EA, trabalhadas na formação continuada de professores, as autoras apontam para dificuldades:

- Bonotto (2003) alerta para o risco do "esvaziamento de conteúdo" quando se privilegia a dimensão *afetiva* dos valores, podendo resultar em propostas vagas que acabam por não garantir a exploração consistente da dimensão ética dos temas ambientais.
- Cinquetti (2002) destaca o uso da ética, pelas professoras, como *código impositivo*, e não como *processo*, e aponta para a falta (na formação das professoras) de um quadro teórico mais consistente, que possa apoiar as suas concepções e a elaboração, por elas, de atividades para a sala de aula, referentes às dimensões de valores e de participação política.

Estas lacunas relevantes, apontadas por Cinquetti, nos indicavam ser pertinente nossa proposta de estudar com os educadores o campo teórico-metodológico da educação moral (que permite, potencialmente, apoiar a construção de um trabalho pedagógico mais consistente com a dimensão dos valores) e o campo dos conflitos socioambientais (que permite, potencialmente, aprofundar – entre outros aspectos - o conhecimento de subsídios relativos à dimensão da participação política).

Quanto ao problema detectado por Bonotto - a dificuldade de se explorar de forma consistente os aspectos éticos das questões ambientais – tínhamos percebido, na experiência do Projeto Interface, que a abordagem dos conflitos socioambientais abria possibilidades interessantes de se trabalhar a dimensão ética das questões ambientais.

Assim, estes dois trabalhos de pesquisa, que analisavam experiências concretas de formação continuada de professores em educação ambiental,

pareciam oferecer indícios de que era pertinente a nossa intenção de aprofundar nossas reflexões sobre a construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA (na perspectiva de uma EA formadora de cidadania), e, mais especificamente, sobre as contribuições que os campos de conflito socioambiental e de educação moral poderiam trazer a este tipo de proposta.

No que diz respeito à nossa atuação profissional posterior ao encerramento do Projeto Interface, tivemos a oportunidade de participar, no período 2002-2004, da coordenação de um projeto de educação ambiental em que se desenvolveu, entre outras ações, a formação continuada em EA de professores de escolas públicas (estaduais e municipais) de um bairro localizado na periferia do município de Campinas-SP. Tratava-se do Programa de Educação Ambiental da Vila União, realizado pela ONG Trilha Verde, com recursos da Petrobras.

Neste contexto, foi realizado um *diagnóstico escolar* (das concepções de professores e das práticas pedagógicas em EA) e foi oferecido um *curso de formação continuada para professores* das escolas públicas do bairro (envolvendo professores do ensino infantil, fundamental e médio).

O diagnóstico realizado junto aos professores mostrou que os traços gerais de nosso "diagnóstico da EA escolar" permaneciam atuais. Entre outros aspectos, destacamos: o predomínio de visões naturalísticas ou muito genéricas sobre "meio ambiente", entre os professores; o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao "meio ambiente", em sua maioria, puntuais e não integradas a um planejamento mais consistente; a intenção dos professores de "conscientizar" os alunos em relação ao ambiente e o reconhecimento, por parte dos próprios professores, de que os trabalhos que desenvolviam com este fim não surtiam os efeitos desejados (MANZOCHI et al, 2004).

Quanto ao curso de formação continuada, tivemos oportunidade de trabalhar nele, entre outros temas, algumas noções introdutórias sobre "educação para valores" e sobre "conflito socioambiental". Esse trabalho com elementos dos referenciais de "valores" e de "conflito socioambiental" encontrou boa receptividade por parte dos professores e gerou resultados interessantes (CD-ROM Programa de Educação Ambiental da Vila União,

2004), que se expandiram para além do contexto do Programa: dois professores relataram informalmente atividades que criaram, a partir dos subsídios estudados, para utilizar com seus alunos em diferentes situações (um professor que atuava no Ensino Infantil e um professor que atuava no Ensino Fundamental e em um curso técnico de Meio Ambiente).

Guardadas as proporções, – uma vez que os trabalhos desenvolvidos com os professores na Vila União contaram com uma carga horária muito menor do que a do Projeto interface -, percebíamos, por meio desta experiência profissional, que os subsídios estudados (dos campos da educação moral e dos conflitos socioambientais) eram capazes de gerar desdobramentos em contextos bastante diversos: a realidade dos educadores e das escolas da Vila União era bastante distinta daquela com a qual trabalháramos no Projeto Interface.

Além disso, mais uma vez, e bastante tempo depois, encontrávamos no "cenário da EA" elementos muito semelhantes aos que figuravam nos "diagnósticos" da década de 90, sobre as concepções dos professores e sobre as práticas pedagógicas de EA.

O quadro formado por este conjunto de indícios que colhemos entre os anos de 2000 (final do Projeto Interface) e 2004 (ano em que ingressamos no Programa de Doutorado em Educação Escolar) nos levou a pensar que continuava sendo pertinente o nosso interesse de refletir sobre um caminho de construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA e, mais especificamente, sobre as contribuições dos campos de conflito socioambiental e educação moral a este tipo de proposta.

Entendemos este movimento de análise e reflexão como mais uma etapa em um processo de construção, que não se iniciou com este doutorado, e nem termina com ele.

A partir da reflexão crítica sobre o uso dos dois campos mencionados, na formação continuada de professores, e sobre o próprio referencial de EA formadora de cidadania que informa a proposta de formação, pretendemos abrir novas possibilidades para continuarmos trabalhando junto aos educadores em serviço, no futuro, sempre a partir de uma perspectiva que os considera criadores autônomos de suas próprias práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2 – NO PLANO DO "PROCESSO EM AÇÃO": o que ocorreu no Projeto Interface

Apresentaremos e discutiremos, neste capítulo, os trabalhos realizados com os professores, no Projeto Interface.

Lembramos que, para os fins últimos desta pesquisa (que é a construção/aprimoramento de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA), não nos interessa uma análise integral do Projeto Interface, em todas as suas etapas. Nossos esforços de análise dirigem-se aos trabalhos realizados em duas etapas específicas do processo: o GT2 e o GT3 (ver "desenho geral" do processo no cap. 1, item 1.3, figura 1).

O GT2 teve como tarefa "estudar a dimensão dos valores na educação ambiental". Foi a etapa do processo de formação em que trabalhamos o campo da Educação Moral e buscamos construir relações entre ele e a educação ambiental.

O GT3 teve como tarefa "estudar os conflitos socioambientais" e refletir sobre relações entre estes e a educação ambiental. Ainda no âmbito do GT3, foi realizada a experiência de articulação entre conflito socioambiental e educação moral, através da criação de atividades para sala de aula, pelos professores. Esta articulação também será alvo de nossas análises.

O que apresentamos aqui uma síntese das descrições e análises realizadas. (A versão integral das descrições e análises encontra-se no arquivo "Análises Interface", no CR-ROM anexo).

2.1 Os "Valores" na Educação Ambiental

O grupo de trabalho 2 (GT2) do Projeto Interface, que dedicou-se a estudar "a dimensão dos valores na Educação Ambiental", fez estudos relacionados ao campo da Educação Moral (EM) e procurou estabelecer relações entre tais estudos e a educação ambiental.

Esta etapa dos trabalhos abrangeu o estudo de subsídios teóricos e o trabalho com recursos metodológicos da Educação Moral. Os professores estudaram seis recursos metodológicos distintos (propostos por Puig - 1998b - para apoiar a criação de atividades para sala de aula), e aprenderam a utilizá-

los, criando atividades para sala de aula, a partir de reportagens de jornal sobre o tema do “lixo”.

Trataremos apenas dos estudos teóricos realizados. O trabalho com os recursos metodológicos será abordado quando tratarmos da articulação entre conflito socioambiental e educação moral (no item 2.3).

Após a descrição e discussão dos estudos teóricos de educação moral, apresentaremos alguns elementos das avaliações que os professores do GT2 realizaram, ao final do projeto. Faremos isto com o intuito de buscar indícios a respeito do quanto o processo vivido pelo GT2 possa ter sido significativo para os professores.

2.1.1 Estudos teóricos sobre Educação Moral

Os estudos teóricos de educação moral (EM) que propusemos abrangeram quatro aspectos principais. O primeiro deles foi uma introdução ao campo, uma aproximação inicial à EM, em que tratamos de alguns conceitos básicos e do conhecimento geral sobre as principais linhas de educação moral existentes. O segundo tratou do conhecimento mais profundo da linha de EM proposta por Puig (1998a; 1998b), denominada construção da personalidade moral. Outro aspecto foi o estabelecimento de relações entre a educação moral e a educação ambiental (que pôde se realizar ao longo de todo o percurso dos estudos teóricos). Por fim, consideramos importante discutir com os professores o papel do educador na educação moral. Esta reflexão também pôde permear todo o trabalho do GT2, desde os estudos introdutórios.

Os estudos teóricos desenvolveram-se por meio de seminários, leituras, exercícios, discussões em pequenos grupos e discussões coletivas.

Os temas de estudo foram definidos previamente pela coordenação e apresentados aos professores no primeiro encontro do GT2, como proposta de trabalho.

Os seminários eram preparados pelos professores (organizados em subgrupos) e apresentados a todo o grupo (GT2). As apresentações eram sempre entremeadas e/ou seguidas de discussões e a Coordenação[1], muitas vezes, propunha aos professores questões de reflexão a partir do conteúdo

[1] O termo Coordenação é usado aqui para se fazer referência à Coordenadora do projeto, que é a proponente da intervenção e também a autora da presente pesquisa.

que havia sido tratado em cada seminário. Além disso, os subgrupos recebiam orientação prévia, na forma de sugestão de questões para as quais deveriam estar atentos, durante a preparação dos seminários.

Os estudos teóricos desenvolveram-se de abril a setembro de 1999. Os encontros do grupo eram semanais, intercalando-se um para estudos e preparação dos seminários e um para apresentação e discussão dos mesmos.

A Coordenação estava presente quinzenalmente (em todos os encontros de apresentação de seminários e resultados de estudos), e, nos dias de preparação, encontrava-se na escola, participando das atividades do GT1 (que trabalhava paralelamente ao GT2). Sendo assim, os professores do GT2 poderiam conversar com a Coordenação, nesses dias, caso houvesse necessidade.

Apresentaremos os trabalhos que foram realizados na fase de estudos teóricos, organizados em três itens:

a) Estudos introdutórios de Educação Moral;
b) O estudo do referencial de Puig: construção da personalidade moral;
c) Refletindo para construir relações entre a educação moral e a educação ambiental – as “Pontes EM-EA”.

É importante mencionar que nos “Encontros de Março” (primeira etapa do Projeto Interface, em que todos os professores estiveram juntos, trabalhando temas introdutórios de educação ambiental) já havíamos realizado um encontro dedicado ao tema dos “Valores”.

a) Estudos introdutórios de Educação Moral

Atividade 1:

Para iniciar os trabalhos com o campo teórico-metodológico da Educação Moral com os professores do GT2, nós optamos por exibir o vídeo “Ilha das Flores”. Pensávamos que esta seria uma boa estratégia de aproximação, uma vez que o vídeo trata de um tema ambiental - “o lixo”, sua produção e disposição - com uma abordagem que enfatiza os aspectos sociais da questão - pessoas pobres que sobrevivem a partir de alimentos e objetos que catam no lixão - e que permite estabelecer uma rede complexa de relações entre aspectos sociais, éticos, científicos, econômicos, etc. Assim, pensávamos

que ele nos proporcionaria um ponto de partida instigante, no qual apareceriam inter-relacionadas as questões ambiental e ética/moral. Além disso, também consideramos que assistir a um filme seria um modo "aberto" de nos aproximarmos da questão, já que, diante do que se assiste, cada um faz a sua leitura particular, a partir de suas próprias percepções, entendimentos e vivências.

Depois de assistirem ao filme, as professoras dividiram-se em grupos e discutiram as seguintes questões:

- Qual seria o papel da EA diante desta situação [retratada pelo filme]?
- Que questões ela precisaria discutir?
- Que dificuldades ela encontraria?

Seguiu-se uma discussão geral com o grupo-classe, para socialização das idéias levantadas nos grupos.

O único registro que temos desta atividade é uma transcrição das anotações que foram feitas na lousa, na forma de tópicos, sobre os elementos que foram levantados por cada um dos grupos.

Após a discussão geral com o grupo-classe, foi proposto às professoras que elas indicassem, dentre os aspectos que elas haviam identificado como possíveis de serem trabalhados a partir do filme, quais teriam mais relação com cada uma das seguintes dimensões: dos conceitos/informações (C), dos valores (V) e da "instrumentalização" para a participação cidadã (I). Este exercício estava relacionado a uma reflexão que já vinha sendo desenvolvida desde os Encontros de Março, a respeito das três dimensões que propúnhamos que devessem estar presentes em uma educação ambiental potencialmente formadora de cidadania ("C-V-PP").

<u>O que destacamos desta atividade realizada</u>

As respostas elaboradas pelas professoras demonstram que elas são capazes de identificar que o tema proposto pelo filme abre possibilidades para se explorar as três dimensões: dos conceitos, dos valores e da "instrumentalização" para a participação política. Além disso, muitas vezes, indicam que um mesmo aspecto ou assunto envolve mais de uma destas dimensões, o que demonstra que as professoras não consideraram estas diferentes dimensões de forma estanque.

Também destacamos que, ao listar conceitos ou temas que a EA deveria discutir, as professoras tornam presentes tanto aspectos que podem ser considerados pertencentes ao âmbito biológico/ecológico, como aspectos que podem ser considerados como pertencentes ao âmbito social.

Em relação aos objetivos ou possibilidades que este trabalho educativo envolveria, as professoras consideram que ele tem potencial para *"dar significado aos conteúdos escolares"* e apontam para a necessidade de se trabalhar no âmbito do discurso e da ação *("importância de se 'mostrar como', e não apenas 'falar sobre'"*). Quanto às dificuldades que precisariam ser enfrentadas para se realizar este tipo de trabalho educativo, as professoras indicam a necessidade de *"capacitação profissional"* para realizar esta EA. Destacam ainda que é preciso que o educador indague quem são os sujeitos que ele deseja conscientizar (*"conscientizar quem?"*), já que, na escola, ele provavelmente lidará com *"diferentes padrões culturais e estéticos"*, com um mundo onde há *"pluralidade".*

Chama nossa atenção que as professoras avançam em suas reflexões, em relação ao aspecto da estruturação do trabalho pedagógico que se poderia realizar a partir do filme:

- Um dos grupos aponta que as formas de se encaminhar o trabalho em diferentes níveis do ensino devem ser diferentes, e sugere que, no Ensino Infantil, o trabalho em sala de aula para lidar com "valores" faça relações com o âmbito da família; que no segundo ciclo do Ensino Fundamental poder-se-ia passar o filme e levar os alunos para conhecerem locais/situações semelhantes ao que é mostrado no filme e que, no Ensino Médio, poder-se-ia envolver os alunos em ações na comunidade, nas quais os professores também participassem;
- Outro grupo levanta a possibilidade de se realizar um trabalho estruturado em cinco momentos:

> 1- Possibilitar externar sentimentos e emoções; 2 – Explorar os conceitos que aparecem no filme; 3- Levantar e discutir os conflitos que o filme apresenta, explicitando valores; 4- Confrontar os valores levantados a partir do filme com a declaração dos direitos humanos e com a Constituição do Brasil; 5- Confrontar os valores dos próprios alunos com os valores levantados nos momentos 3 e 4 (grupo 3).

Pode-se perceber nesta proposta a intenção de se trabalhar com diferentes objetivos da educação moral: o desenvolvimento das emoções/sensibilidade; o trabalho com os guias de valor, e mais especificamente, o desenvolvimento de conhecimento a respeito dos valores universalmente desejáveis; a clarificação dos valores dos alunos. *[É importante indicar que algumas das professoras que estavam neste grupo participavam – ou haviam participado anteriormente - de um grupo de estudos de educação moral que se desenvolvia na UNICAMP, coordenado pelo Prof. Dr. Ulisses Araújo, que adotava o referencial de Puig]*

Atividade 2:

Após o término das discussões sobre o filme, propusemos a leitura e discussão do texto **"Aproximação à educação moral"** (p.15-18). In: Puig, JM – Ética e valores: métodos para um ensino transversal.

Para nortear as reflexões a partir da leitura, foi proposto o seguinte roteiro de questões:

A) Entendendo a visão do autor:

1. O que é educação moral, segundo o texto?
2. Quais são seus objetivos ou finalidades?
3. Por que seria necessária a educação moral no mundo atual?
4. Que argumentos são apresentados a favor e contra a realização de educação moral pela escola?
5. Expliquem a tensão entre "socialização" e "emancipação" na educação moral.

B) Pensando a educação ambiental:

"A educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral, a fim de que sejam capazes de orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor". De que elementos precisamos para fazer isto em relação ao *ambiental*?

Nossos registros indicam que foi feita uma leitura coletiva do texto, e que as discussões contemplaram as questões 1, 2, 5 e 4. Não temos qualquer registro escrito a respeito das discussões realizadas. Diante disto, optamos por sintetizar as idéias principais do texto que foi trabalhado (ver Quadro 2), relativas aos aspectos que foram indicados para discussão com as professoras, a partir do roteiro de questões. Esta é a forma que encontramos para que o leitor possa ter uma idéia a respeito do conteúdo que foi trabalhado com as professoras, nesta atividade.

Quadro 2. Idéias centrais do texto “Aproximação à Educação moral”

- **A educação moral e seus objetivos**

Puig assinala que a educação moral, em algumas propostas pedagógicas, é entendida como um processo de imposição heterônoma de valores aos educandos. Em outras, considera-se que a formação da moral é um processo que não pode ser alvo de intervenção educativa, por se entender que a moral seja uma questão exclusivamente subjetiva e pessoal de cada indivíduo, uma simples questão de gostos e preferências.
Ele discorda destas duas posições e considera que a educação moral é um âmbito de reflexão individual e coletiva que permite elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, que ajudem os sujeitos a se defrontar com realidades como a violência, a tortura, a guerra. Ela deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, contribuindo para se formular normas de convivência mais justas e adequadas. Ela quer, ainda, ajudar a desenvolver nos educandos a capacidade de se conduzir de forma coerente com os valores que eles consideram que adotam para si como válidos. Ela também pretende formar hábitos de convivência que reforcem valores universalizáveis, como a justiça e a solidariedade, entre outros.

- **Argumentos apresentados a favor da realização de educação moral pela escola:**

1. A educação moral permite que a escola avance na direção de uma educação mais integral dos sujeitos, superando as propostas que só trabalham o desenvolvimento e as aquisições intelectuais.
2. Uma vez que vivemos em sociedades abertas e plurais, nas quais convivem diversos modelos de vida, os sujeitos precisam ser preparados de modo a se tornarem capazes de guiar-se nestes contextos sociais complexos, construindo seus projetos de vida a partir de critérios morais próprios, raciocinados, solidários e não sujeitos a exigências heterônomas.
3. Os problemas mais importantes que a humanidade enfrenta, hoje, não são problemas que tenham uma solução meramente técnico-científica: são situações que requerem reorientação ética dos princípios que as regulam. Exemplos de questões relevantes, dados pelo autor: as relações do homem com outros povos, raças e crenças; as relações do homem com seu ambiente natural e urbano; as relações do homem com as formas econômicas que criou.
4. A necessidade de se manter a democracia:

> Desde suas versões político-institucionais até suas manifestações interpessoais, a democracia é um procedimento de forte conteúdo moral, já que nos permite estabelecer de forma justa os conflitos de valor gerados pela vida coletiva.
> Portanto, a democracia como procedimento dialógico que permite tratar conflitos e adotar princípios e normas é um valor moral fundamental, cuja objetivação justifica suficientemente a preocupação pela educação moral (PUIG, 1998a, p.17 – grifos nossos).

- **A tensão entre “socialização” e “emancipação”, na educação moral**

O texto apresenta a idéia de que haveria uma tensão entre “socialização” e “emancipação” na educação moral. Por um lado, a educação moral pretende preparar os sujeitos para se orientarem de modo autônomo diante de conflitos de valores. Nesse sentido, ela não é uma prática meramente reprodutora ou inculcadora de valores – ela é uma prática que busca a mudança e a transformação pessoal e coletiva, tem um caráter de emancipação dos sujeitos frente à sua realidade. Por outro lado, deseja preparar os sujeitos para se orientarem de modo racional e dialógico diante dos conflitos (busca o entendimento com os demais), de modo que não se pode entendê-la como uma prática individualista ou subjetivista: ela tem um componente de socialização.
Sendo assim, podemos considerar que esta educação moral tem uma vertente de socialização e “uma vertente criativa e transformadora, que quer limitar a adaptação e ressaltar a construção de formas de vida mais justas e, talvez, novas“ (p.18).

Consideramos que os aspectos destacados acima são importantes para serem trabalhados com os professores. Primeiramente, porque permitem ir formando a idéia de que há mais de uma possibilidade de se entender o que seja a educação moral e as suas finalidades (e, implicitamente, o educador poderá começar a considerar com qual delas ele mais se identifica). Permitem, também, ir formando uma visão sobre a sua complexidade; ela lida com diversos objetivos ao mesmo tempo, e que podem até mesmo parecer contraditórios (como se vê na tensão entre seu componente de socialização e de emancipação dos sujeitos). Adicionalmente, ao abordar a questão das razões para se realizar educação moral na escola, pensamos que o texto oferece uma excelente oportunidade para que os educadores reflitam se consideram estas razões válidas ou não, formando uma base para que considerem se, como educadores, desejarão comprometer-se com este tipo de trabalho educativo. Destacaríamos, ainda, deste último ponto (as razões para se fazer educação moral na escola), o aspecto relacionado à preparação dos sujeitos para viverem em sociedades democráticas. Em nossa proposta de educação ambiental formadora de cidadania, este é um aspecto especialmente relevante.

Atividade 3:

A proposta de trabalho nesta atividade tinha como objetivo começar a estudar o tema **"Desenvolvimento moral: autonomia e heteronomia"**.

Foram apresentados três seminários, cada um deles baseado em um dos textos abaixo:

(1) Desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança.
Batro, AM e AMM da Costa; Grupo de Estudos Cognitivos – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, s/d

(2) Desenvolvimento moral – refletindo com pais e professores.
Menin, MSS - cap.2, pp.37-103. In: Macedo, L de (org.). São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

(3) A educação moral como desenvolvimento.
cap. 1, pp.44-61. In: Puig, JM. A construção da personalidade moral
São Paulo, Ática, 1998.

Na preparação dos seminários, os grupos deveriam levar em conta: 1. Idéias centrais do texto; 2. Questões que ele suscita para reflexão: a) diante da

sua experiência com trabalho em escola; b) quando pensamos em educação ambiental; 3. Dúvidas não resolvidas.

Os grupos deveriam entregar o trabalho por escrito, no dia da apresentação. Além dos trabalhos escritos, entregues pelos grupos 1 e 2, os registros que temos desta atividade são algumas anotações em caderno de campo, registrando idéias que apareceram durante as discussões do grupo-classe, a partir dos seminários.

O que destacamos desta atividade realizada

A partir do que foi estudado, uma professora afirmou que começava a dar-se conta de que o trabalho educativo que vinha sendo desenvolvido na escola, voltado para a coleta seletiva de lixo, não estava sendo conduzido de um modo adequado. As crianças e jovens estavam, de fato, separando o lixo, inclusive trazendo lixo reciclável de suas casas. No entanto, os educadores não estavam problematizando o tema, de maneira a explorar, com os educandos, os aspectos relacionados aos valores e ao desenvolvimento da autonomia moral. Consideramos bastante significativo que, a partir dos subsídios teóricos estudados, a professora tenha feito tal reflexão, avaliando uma prática pedagógica de educação ambiental que já estava em andamento na escola (não era ligada ao “Projeto Interface”) e percebendo a necessidade e oportunidade de reformulá-la.

A partir dos elementos fornecidos por um dos textos, sobre as idéias de Kant a respeito da moralidade, uma professora afirmou ter identificado a idéia de “sustentabilidade” como um princípio universal que deve pautar as ações no campo ambiental. Segundo o texto, Kant reflete que a moralidade não está em obedecer às regras e leis, em si, mas sim nos motivos pelos quais se obedece às mesmas. A atitude moral consiste em seguir as regras na medida em que o sujeito percebe que elas possuem um caráter de universalidade (ou seja, são universalizáveis porque se pode considerar que seria desejável toda e qualquer pessoa, na sociedade, adotar tal regra – é o “imperativo categórico”). O indivíduo heterônomo obedece às regras por medo de punição ou de perder o afeto de alguém importante; o sujeito autônomo se submete à regra quando percebe seu caráter universalizável. A partir daí, a professora expressa a idéia

de que a sustentabilidade é um valor universalizável que deve pautar a educação ambiental.

No caso específico de nossa proposta de formação em EA, é importante que a professora tenha construído esta idéia, uma vez que não pretendemos que nossa proposta de EA formadora de cidadania seja relativista em relação aos valores. Pelo contrário, pensamos que há um referencial de valores a ser trabalhado, no qual a idéia de “sustentabilidade” é central. Cabe ressaltar que, no momento em que a professora fez esta reflexão, nós não havíamos nos posicionado a este respeito.

Além disso, vemos, aqui, que os subsídios teóricos de educação moral oferecidos permitiram à professora estabelecer, espontaneamente, uma relação com a educação ambiental. Este também é um aspecto que consideramos significativo em um processo de formação continuada de professores.

As professoras destacaram, ainda, a importância da regra entendida como construção coletiva, o potencial educativo desta construção na formação da autonomia moral. O indivíduo moralmente autônomo percebe as regras como produção “de” e “para” um grupo, e que podem ser alteradas, desde que haja consenso no grupo. O indivíduo moralmente heterônomo percebe as regras como “externas, prontas e imutáveis”. Parece-nos que esta pode ser uma indicação de que estas professoras valorizam uma educação moral que vise à formação da autonomia moral, e que incorporaram às suas reflexões como educadoras um elemento importante, construído a partir das discussões sobre os trabalhos de Piaget a respeito do entendimento das regras pelas crianças, em diferentes idades. (Nos três textos trabalhados havia elementos a respeito das pesquisas de Piaget com crianças, voltadas para o objetivo de conhecer e compreender como elas entendem as regras, ao longo de seu desenvolvimento).

Aparece ainda, nos comentários das professoras, a idéia da autoridade entendida como legitimidade, e não como poder. Novamente, a idéia se relaciona à questão da autonomia. Pensamos também que este entendimento é importante para se pensar a questão da cidadania.

Ainda desejamos comentar as referências que as professoras fazem a duas abordagens da educação moral: a clarificação de valores e o

desenvolvimento moral. Os registros indicam que existe a percepção de que nenhuma destas abordagens é “absoluta” ou plenamente suficiente para o desenvolvimento da moralidade. Mas que, por outro lado, elas cumprem papéis importantes: a *clarificação* pode ser um estágio necessário na direção de se construir uma postura de abertura para a diversidade (perceber seus próprios valores e que há outras opções de valores possíveis) e o *desenvolvimento moral* (no sentido de Dewey, Piaget e Kohlberg), ao apontar o aspecto biológico/cognitivo da moralidade, fornece importantes subsídios para o educador compreender as características e possibilidades dos sujeitos com os quais irá trabalhar, conforme a faixa etária.

As professoras afirmam, ainda, que oferecer ao educador elementos para que possa construir uma visão sobre o desenvolvimento moral, é uma importante base para o trabalho pedagógico.

Consideramos significativo que as professoras tenham destacado tais aspectos a respeito da *clarificação* e do *desenvolvimento moral*, pois isto aponta na direção da validade de estudarmos, na formação continuada, a existência e caracterização das diferentes linhas de educação moral.

Comentários gerais sobre os estudos introdutórios de Educação Moral realizados com os professores no Projeto Interface:

Em suma, o que fizemos nos estudos introdutórios de Educação Moral foi oferecer subsídios, aos professores, que nos permitissem trabalhar com eles as seguintes idéias básicas:

- Existem diferentes formas de se pensar a educação moral.
- A educação moral trabalha com vários objetivos diferentes ao mesmo tempo, que podem inclusive parecer contraditórios entre si.
- Existem diferentes posicionamentos sobre a pertinência de se trabalhar educação moral na escola. É possível apresentar boas razões para se trabalhar a EM na escola.

Com este conjunto de idéias desejávamos que os professores pudessem começar a perceber que a Educação Moral não é um campo homogêneo, que

há entendimentos e visões discordantes, e que, como educadores, é importante ter uma noção básica a este respeito, inclusive para se poder refletir sobre quais são as nossas opções: Desejamos nos envolver com o trabalho educativo relacionado à moralidade? Que objetivos nós entendemos que este trabalho deve perseguir? Que tipo de sujeitos desejamos ajudar a formar, por meio de nossos trabalhos educativos com a esfera da moralidade?

Também foi objetivo deste trabalho introdutório construir entendimentos a respeito dos conceitos de autonomia e heteronomia moral. Consideramos que eles são centrais na formação dos educadores, porque servem como base para se refletir a respeito de qualquer proposta de educação moral. Adicionalmente, a idéia de autonomia nos interessa de modo particular porque consideramos - em nosso referencial de EA formadora de cidadania - que a autonomia moral é um elemento fundamental para o exercício da cidadania, entendido em perspectiva emancipatória.

Nossa preocupação não era a de que os professores meramente soubessem o significado de autonomia e heteronomia moral, mas sim que adquirissem um repertório de conceitos e idéias associados a estes dois conceitos centrais. Este repertório incluiu conhecer o significado dos conceitos de autonomia (e heteronomia) para diferentes autores (por exemplo: Kant, Dewey, Piaget, Kohlberg), assim como conhecer as pesquisas realizadas por Piaget e por Kohlberg, a respeito do desenvolvimento moral das crianças. Assim, os educadores adquiriram noções básicas sobre as pesquisas realizadas por Piaget, a respeito da forma como as crianças entendem e se relacionam com as regras, como entendem as noções de justiça, mentira e castigo. Também conheceram as idéias de Kohlberg a respeito dos seis estágios de desenvolvimento moral, nos quais se caminha para uma crescente autonomia moral, e as idéias associadas de diferenciação e universalidade, que seriam maiores nos últimos estágios. Além disso, consideramos importante que os professores soubessem que este autor baseou suas conclusões em estudos transculturais, que mostraram que os estágios de desenvolvimento moral se sucedem de forma semelhante em sujeitos pertencentes a diferentes contextos culturais.

Com estes estudos, não pretendíamos, de forma alguma, esgotar todas as discussões relacionadas ao tema, ou transformar os professores em

especialistas da Filosofia Moral ou da Psicologia Moral. Pretendíamos, isto sim, que eles dominassem alguns conceitos básicos, que estes conceitos fizessem sentido por estarem apoiados em um repertório mínimo, que lhes permitisse refletir sobre os temas, compreender “de onde vêm” os conhecimentos da área, e não apenas “decorar definições”. Pretendíamos, ainda, que percebessem que, para trabalhar no campo da Educação Moral, recorremos a subsídios da Filosofia Moral e da Psicologia Moral, mas que nosso foco está na intervenção educativa.

É importante ressaltar que não desconhecemos as críticas que são colocadas aos trabalhos de Kohlberg e à linha de educação moral denominada “desenvolvimento moral”, que se baseia em seus trabalhos de Psicologia Moral. A nossa opção por trabalhar subsídios desta linha neste momento de estudos introdutórios deve-se ao fato de considerarmos que ela se presta bem a apoiar a formação de uma idéia inicial a respeito do tema da autonomia/heteronomia moral. É importante lembrar que os educadores, geralmente não têm repertório/reflexão nesta área. Além disso, pensamos que, para educadores, a idéia de que ocorre um desenvolvimento moral ao longo do desenvolvimento da criança abre a perspectiva de intervenção educativa neste processo de desenvolvimento, o que nos parece bastante interessante. Ressaltamos ainda que, ao aprofundar posteriormente os estudos da linha proposta por Puig, de construção da personalidade moral, há oportunidade para se discutir com os professores as outras linhas de educação moral (socialização, clarificação, desenvolvimento moral e formação de hábitos virtuosos), apontando-se os seus aspectos positivos e suas limitações.

Também foi uma preocupação desta fase introdutória oferecer aos professores subsídios que permitissem estabelecer relações entre estas idéias básicas e o contexto escolar, incluindo-se, nesse caso, o papel do educador.
Os textos que serviram de base aos seminários realizados pelos professores traziam elementos a este respeito. A título de exemplo, podemos citar:

- a discussão sobre a importância de se propiciar que os alunos participem da elaboração das regras a que serão submetidos na escola, para que possam formar a percepção sobre o sentido das regras, que são elaboradas pelo e para o grupo, que não são imutáveis, podendo ser alteradas conforme o grupo perceba esta necessidade, etc.;

- a questão da importância de se oferecer aos educandos oportunidades de vivenciar relações verticais (hierárquicas) e horizontais (entre os pares), pois elas são importantes na formação moral;
- ou ainda a questão de que pais e professores são modelos morais (ainda que não o saibam ou não o desejem), que é importante que se tenha consciência disto e que se trabalhe intencionalmente a educação moral na escola (pois ela vai ocorrer de qualquer forma, mesmo que não seja um objetivo intencional dos educadores).

A respeito dos comentários que tecemos anteriormente, na medida em que fomos descrevendo as atividades 1, 2 e 3, realizadas com os professores, desejamos ressaltar que eles parecem indicar, em diversos momentos, que a oferta de subsídios do campo da Filosofia Moral e da Psicologia Moral aos professores pode ajudá-los a refletir sobre a educação moral e a estabelecer relações com a educação ambiental. Parece-nos, também, que pode ajudá-los a construir idéias que os levam a considerar criticamente as suas práticas pedagógicas anteriores (como no caso da professora que questiona o modo como vinham sendo realizados os trabalhos relativos à coleta seletiva de lixo, na escola).

Gostaríamos de lembrar que há lacunas importantes de registro, especialmente em relação aos momentos de discussão realizados com o grupo (boa parte de nossos registros sobre estes estudos introdutórios de educação moral consiste em trabalhos e exercícios escritos entregues pelos professores). Consideramos que estas lacunas nos impõem uma dificuldade de avaliar mais detalhadamente o quanto os nossos propósitos específicos, em relação a estes estudos introdutórios, puderam ser ou não alcançados.

De qualquer forma, parece-nos importante considerar também que nossos registros apontam que as professoras participavam sempre com bastante entusiasmo e interesse dos trabalhos e discussões propostos, e que espontaneamente faziam o movimento de estabelecer relações entre o que era estudado e sua experiência como educadoras (mesmo quando isto não era especificamente solicitado). Talvez possamos considerar que isto indica que,

pelo menos, o trabalho proposto parecia significativo e/ou conseguia dialogar com os interesses que elas tinham, como educadoras.

Sobre uma visão geral destes estudos introdutórios de educação moral realizados, ainda desejamos comentar que percebemos, agora, que pode ter faltado uma ênfase maior ou um momento de trabalho mais estruturado a respeito da questão "O que é a esfera da moralidade". Não há dúvidas de que este tema permeou as discussões praticamente o tempo todo, e de que estava presente nos textos trabalhados. No entanto, não houve uma atividade específica, mais sistematizada, para pontuar esta idéia.

b) O estudo do referencial de Puig – construção da personalidade moral

Após os estudos introdutórios de Educação Moral, passamos a trabalhar para conhecer mais detalhadamente a linha de educação moral proposta por Puig, denominada "Construção da personalidade moral".

Atividade 4:

O que foi proposto

Estes estudos iniciaram-se por meio da preparação e apresentação de dois seminários, pelas professoras. Os textos trabalhados foram:

- ***"A educação moral como construção da personalidade moral".*** Indicado para leitura pelos dois grupos, como introdução ao tema. (In: Puig,JM A construção da personalidade moral, pp.70-76).

- ***"Processo de construção da personalidade moral"***. (In: Puig,JM A construção da personalidade moral). Sendo indicado o seguinte:
Grupo 1 – pp.149-175: Meios de experiência moral e problemas sócio-morais;
Grupo 2 – pp.175-194: Procedimentos da consciência moral.

Os registros disponíveis sobre esta atividade são: o trabalho escrito produzido por cada um dos dois grupos e registros das discussões realizadas durante a apresentação do seminário do grupo 1. Não há registro das discussões realizadas durante a apresentação do seminário do grupo 2.

Os quadros 3 e 4 apresentam as idéias centrais dos textos trabalhados. Eles foram construídos a partir dos trabalhos escritos entregues por cada um dos grupos.

Quadro 3 – Idéias centrais do texto: Processo de construção da personalidade moral **- Meios de experiência moral e problemas sócio-morais.**

Fatores que participam da construção da personalidade moral: 1. os meios de experiência moral; 2. os problemas sócio-morais.

1. Meios de experiência moral

São elementos ativos com características sociais, culturais e históricas diferenciais. É impossível compreender o processo de construção da personalidade moral sem dar uma atenção maior ao papel do contexto. A formação humana depende do meio em que é realizada – embora isto não implique em que ela seja de todo determinada por esse ambiente. A influência do meio é uma condição da autonomia do sujeito. O meio de experiência moral exerce influência sobre o sujeito e também se deixa transformar pelo sujeito.

1.1. Estrutura dos meios de experiência moral

Elementos que constituem a estrutura:

- Metas ou fins;
- Possibilidades de comportamento: atividades; ações, operações
- Formas de regulação e relação
- Guias de valor
- Dispositivos

Os efeitos do conjunto dificilmente são explicáveis pela natureza de cada um de seus elementos.

Esboço de uma tipologia de meios de experiência moral:

- Família – como primeiro meio experimentado pelo sujeito em sua vida;
- Escola – geralmente, constitui o primeiro enfrentamento de uma realidade social mais complexa (inclui relações com adultos e com iguais, com normas e com tarefas socialmente estabelecidas);
- Outros - âmbitos de preparação para o trabalho; militância em partidos políticos; meios virtuais de comunicação em massa, constituir a própria família, etc.

Ambiente ecológico-moral

É a relação entre todos os meios a que pertence um sujeito, acrescentada da influência dos meios aos quais não pertence, mas aos quais tem acesso pela mídia, por exemplo.

Podemos distinguir alguns meios: micromeio; exomeio; noomeio; macromeio.

Sujeito e ambiente ecológico-moral

O efeito que os meios de experiência moral e a estrutura do ambiente ecológico-moral produzem depende da percepção de cada sujeito. As experiências morais serão resultados das possibilidades que o meio oferece e da leitura feita pelo sujeito. Assim, um mesmo meio ecológico-moral poderá apresentar experiências de problematização moral diversas para os diferentes sujeitos que dele participam.

2. Problemas sócio-morais

2.1. Experiências de problematização moral.

É a apreensão imediata, por parte do sujeito, de algo incômodo, que provoca dúvidas, dor, conflito. Ela envolve conflitos entre valores. Diante delas, os sujeitos se vêem

obrigados a um trabalho de reelaboração para recuperar a coerência e a estabilidade perdidas. Ela desencadeia processos conscientes, voluntários e autônomos, a partir dos quais se constrói e reconstrói a personalidade moral É aí que se formam as capacidades de reflexão e ação moral, onde se adquirem os guias de valor e onde se perfila a identidade moral. Por isso, a experiência de problematização moral é considerada o fundamento de todo saber e de toda ação moral.

2.2. Tipologia de experiências morais: históricas, sociais, evolutivas, biográficas.

2.3. Sensibilidade moral: capacidade de perceber e tematizar os conflitos

2.4. Campos de problematização moral
São conjuntos de experiências morais similares que a coletividade tematiza em um momento preciso de sua história, em que é prioritária a moralização de seus membros e a aquisição de formas concretas de organização da sobrevivência e da convivência coletiva. Estes campos são simultaneamente espaços sociais de reflexão moral nos quais se produz saber normativo ou guias de valores que norteiam o comportamento de cada um dos sujeitos e de todos conjuntamente.
Alguns exemplos de campos de problematização: paz, saúde, sexualidade, meio ambiente.

Os campos, assim como seu conteúdo concreto, não são eternos e universais. Apesar disso, podemos falar de universalidade quando nos referimos a alguns procedimentos e valores que permitem encarar conflitos, respeitando as diferenças e ressaltando o mínimo permitido por seres humanos que visam compartilhar a vida e projetar formas de convivência justas e solidárias.

Quadro 4 – Idéias centrais do texto: Processo de construção da personalidade moral - **Procedimentos da consciência moral**

Recursos para enfrentar a experiência moral – os procedimentos da consciência moral

A experiência sócio-moral é a experiência produzida num contexto sociocultural que apresenta dificuldades valorativas, isto é, enfrentamento das dificuldades e conflitos de valor que a realidade apresenta, por meio de formas de ação sociomoral.

Os sujeitos dispõem de recursos para realizar este enfrentamento. Estes recursos são os *procedimentos* (ferramentas psicológicas) da consciência moral e os *guias de valor* (ferramentas culturais).
Os recursos ajudam a formar e orientar os indivíduos em seu trajeto autobiográfico e as coletividades, em seu percurso histórico. São adquiridos e transmitidos aos jovens de cada nova geração por processos educativos de caráter formal e informal. Estes recursos foram formados ao longo da evolução filogenética e sociocultural da espécie.

Os elementos se inter-relacionam: à medida que o indivíduo (identidade singular e biográfica) enfrenta conflitos da realidade, usando os procedimentos da consciência, com a ajuda dos guias de valor, essa identidade dá força, direção e conteúdo ao processo de ação sociomoral.

1. **Procedimentos (ou capacidades morais):** são um conjunto de funções e capacidades psicomorais que permitem a deliberação e direção moral em situações de conflito de valor, diante de realidades pessoais e sociais controvertidas.

Elas são ferramentas ou instrumentos psicológicos úteis para se analisar os problemas morais; encarar os dilemas; planejar vias de otimização da realidade; avaliar as conseqüências de cada opção; decidir sobre uma melhor decisão possível; pô-la em prática.

Capacidades relacionadas ao conhecimento:

- Auto-conhecimento – obter uma imagem adequada de seu próprio modo de ser, sentir e valorar.
- Conhecimento dos outros – experimentar em si mesmo os sentimentos alheios e a perspectiva da sociedade, sem confundir-se com eles.

Capacidades relacionadas ao pensamento:

- Juízo moral – permite perceber, reconhecer e refletir sobre situações em que se apresenta um conflito de valores; permite apresentar razões.
- Compreensão crítica – permite captar a dependência da reflexão moral em relação às situações concretas e contextuais; apela para a razão e também para sentimentos, emoções e virtudes.
- Disposições para a comunicação e o diálogo – permite enfrentar os problemas de valor mediante o compromisso de um diálogo que considere os próprios interesses e pontos de vista e os dos outros envolvidos na situação conflitiva.

Capacidades relacionadas ao sentimento:

- Capacidades emocionais e de sensibilidade – permitem ao sujeito detectar os conflitos morais, sentir-se afetado por eles, captar valorativamente a realidade e impulsionar e motivar a própria conduta.

Capacidades relacionadas à atuação:

- Auto-regulação – permitem ao sujeito dirigir autonomamente a sua conduta, obtendo coerência entre a reflexão moral e a ação.

O simples domínio do uso dos procedimentos não assegura a adequação das soluções alcançadas. É necessário considerar o espírito crítico na construção da personalidade moral, como capacidade e coragem para usar com retidão e responsabilidade essas ferramentas morais.

2. Natureza sistêmica da consciência moral

Nenhum procedimento pode funcionar de maneira isolada e sem o apoio das contribuições funcionais dos outros. Além disso, o funcionamento da consciência moral é incompreensível se considerarmos isoladamente cada um de seus procedimentos ou capacidades. É mais esclarecedor entender a consciência moral como uma entidade operativa de natureza sistêmica, onde o resultado do conjunto é mais importante que o produto de cada uma de suas partes.

Esta operatividade sistêmica tem um “timoneiro” consciente: a consciência pessoal ou identidade moral de cada sujeito.

Os procedimentos da consciência moral são conduzidos segundo o modo de ser de cada pessoa, conforme o modo como se cristalizam na sua identidade moral valores, motivações, normas sociais, critérios éticos, modelos e outros elementos morais.

3. Gênese sociocultural dos procedimentos morais
Os procedimentos são o resultado de processos naturais de desenvolvimento e de processos socioculturais de formação (dependem de fatores sociais, institucionais, culturais e históricos). O funcionamento dos procedimentos morais está sempre sendo mediado socioculturalmente, ele é incompreensível sem a contribuição de elementos sociais e culturais: sem a intervenção dos guias de valor. O elemento sociocultural intervém na gênese da consciência.

4. Uso sociocultural dos procedimentos morais.
Mesmo quando aparentemente o sujeito está utilizando as capacidades morais em uma situação de suposto isolamento, ele está trabalhando sozinho, mas com recursos de natureza sociocultural, incorporados à sua consciência. Portanto, mesmo não havendo uma situação social real, o sujeito supre, mediante o arquivo social formado por sua consciência e por sua identidade, a controvérsia pública que ocorreria em outras situações.

Destaques de nossas análises sobre a atividade 4:

Nós consideramos que as discussões realizadas mostram que, a partir dos conceitos de “meios de experiência moral” e “experiência sócio-moral”, as professoras foram capazes de estabelecer diversas relações com a questão da escola e com o educador:

- a escola como meio de experiência moral; como transição, para o aluno, entre a vida no âmbito privado (da casa, da família) e no âmbito público;
- a necessidade de se mudar a conotação que normalmente é dada aos conflitos: na vida e na escola, aprendemos que os conflitos são ruins, que devem ser evitados; a necessidade de se passar a explorar, na educação, os conflitos sócio-morais que estão presentes na escola;
- a necessidade de o educador também vivenciar e lidar conscientemente com os conflitos sócio-morais em sua própria vida, para que possa realizar este trabalho educativo com os alunos;
- a necessidade de abrir a escola para o coletivo, pois é no coletivo que se constituem os conflitos; a contribuição que a escola pode buscar em uma aproximação com a temática dos movimentos sociais. Esta menção aos movimentos sociais e contribuições que eles poderiam trazer à escola nos parece bastante interessante, pois permite estabelecer relações com o outro campo teórico-metodológico que compõe este processo de formação: o dos conflitos socioambientais. Consideramos que este é um aspecto a ser mais

bem explorado em experiências futuras de formação continuada de professores.

Um outro aspecto que consideramos relevante assinalar é que, no âmbito dos estudos sobre o conceito de "experiência sócio-moral", foi apresentada uma tipologia das experiências sócio-morais, proposta por Puig (elas podem ser: históricas, sociais, evolutivas e biográficas). **"Este ponto teórico é importante para a articulação que se fará depois, entre o campo da educação moral e os conflitos socioambientais, neste processo de formação continuada (os conflitos socioambientais podem ser considerados conflitos sócio-morais do tipo 'social')**". Por isso, consideramos que ele mereceria um destaque especial, que constatamos que não foi dado quando realizamos a atividade 4. Este, parece-nos ser um aspecto que mereceria um encaminhamento diferente em futuras experiências de formação continuada.

Ainda na atividade 4, consideramos que ficam prejudicadas as avaliações a respeito dos entendimentos construídos naquele momento com os professores, em torno dos temas "Capacidades morais" (seminário do grupo2) e "Caracterização da linha de construção da personalidade moral" (texto indicado para leitura dos grupos 1 e 2), uma vez que não dispomos de registros das discussões que foram realizadas com os professores, sobre estes assuntos.

Atividade 5:

O que foi proposto

Os estudos sobre os elementos básicos da perspectiva de construção da personalidade moral prosseguiram através do tratamento dos conceitos de "guias de valor" e "ação sócio-moral".

As professoras realizaram um fichamento de texto (como tarefa individual "para casa") e, a partir dos mesmos, foi feito um trabalho em grupos: (grupo 1 - Guias de valor; grupo 2 - Ação sócio-moral). Cada grupo trabalhou um roteiro com cinco questões.

As questões propostas para explorar o tema "Guias de valor" foram:

Questão 1. Como o autor define **guias de valor**?

Questão 2. O que é **cultura moral**?
Questão 3. Quais são as **tarefas** dos guias de valor e qual a **importância** deles na construção da consciência moral?
Questão 4. Puig (1998) apresenta uma tipologia dos guias de valores:
a- idéias morais;
b- tecnologias do eu;
c- modelos;
d- pautas normativas;
e- instituições sociais.
Expliquem as categorias "a", "c" e "d".
Questão 5. Que aspectos importantes vocês destacariam do trecho em que Puig fala do papel do educador em relação ao trabalho com os guias de valor (p.209)?

As questões propostas para explorar o tema "Ação sócio-moral" foram:

Questão 1. Como Puig (1998) caracteriza ação sócio-moral?
Questão 2. Por que ele considera a ação sócio-moral como a "unidade mínima significativa" do comportamento moral?
Questão 3. Explique os três tipos de ação que o autor apresenta: instrumental, estratégica e comunicativa.
Questão 4. A partir destas três, como ele caracteriza ação sócio-moral?
Questão 5. Que aspectos importantes vocês destacariam do trecho em que Puig comenta intervenção educativa e ação sócio-moral (pp.219-220) ?

Os registros que temos desta atividade são as respostas escritas elaboradas por cada um dos dois grupos. Nossos registros indicam que não houve tempo para se realizar uma discussão coletiva.

Como já estávamos no final do semestre, definimos que no início do semestre seguinte estes dois temas de estudos seriam retomados. Para retomar os conceitos centrais estudados, as professoras elaboraram coletivamente um glossário, contendo os conceitos centrais estudados (o glossário será comentado mais adiante neste texto). Quanto às questões sobre o papel do educador/intervenção educativa, foi solicitado que as professoras voltassem aos textos e fizessem uma reflexão individual, por escrito, trazendo posteriormente este material para ser discutido com todo o grupo. Não temos registros das discussões que foram realizadas com o grupo-classe nesse momento. Os registros disponíveis são as reflexões individuais escritas de quatro professoras.

<u>Destaques de nossas análises sobre a atividade 5</u>:

Destacamos a indicação (a partir das respostas escritas apresentadas pelas professoras) de que houve um entendimento adequado em relação ao conceito de “guias de valor”:

> São recursos essenciais e imprescindíveis no processo de construção da personalidade moral, juntamente com os procedimentos da consciência moral. São produtos culturais criados pela civilização e servem para auxiliar formas de vidas individuais e coletivas viáveis, felizes e justas (grupo 1).
>
> Os guias possibilitam a reflexão e fornecem mecanismos para reformular condutas e modos de vida, regulam a ação sócio-moral e a compreensão do sentido da vida moral (grupo 1).

E em relação ao conceito de “ação sócio-moral”:

> Segundo o autor, ação sócio-moral é um comportamento complexo que deriva de operações significativas intencionais que o sujeito realiza para enfrentar situações moralmente controvertidas que surgem nos meios de experiência.
> É uma conduta <u>significativa</u> com determinada <u>intenção</u> e <u>finalidade</u>.
> A finalidade da ação sócio-moral é enfrentar as controvérsias de valor (necessidade de resolver o conflito moral).
> A intencionalidade supõe o controle da ação sócio-moral por parte da consciência, ou seja, o conhecimento de sua finalidade e seus mecanismos (tem que ser uma atitude de reflexão, não espontânea).
> A ação sócio-moral também deve ser significativa. Explicitar as razões e os motivos que justificam a sua realização. Conhecer os motivos da ação é dar-lhes sentido [grifos originais] (grupo 2).

Nesta atividade, também foram estabelecidas relações entre os tópicos estudados e a intervenção educativa e o papel do educador. Delas, nós destacamos algumas das idéias apresentadas nas respostas escritas das professoras aos exercícios propostos:

Quanto aos guias de valor:

- Que o educador deve trabalhar os guias de valor de forma não impositiva e ajudando os educandos a se aproximarem dos guias de forma crítica, entendendo-os como apoios à reflexão moral, mas não como respostas prontas aos conflitos, nem como parâmetros imutáveis;

- Que o educador deve ter consciência de que o trabalho de construção de significado e de uso dos guias de valor, com os educandos, é um

importante elemento de apoio à formação da personalidade moral autônoma;

- Que, em que pese esta importância, o trabalho de educação moral não pode se restringir ao trabalho com os guias de valor: é necessário incluir também o desenvolvimento da sensibilidade para perceber e lidar com as experiências conflitivas e o exercício das capacidades morais.

Quanto às ações sócio-morais:

- Que o desenvolvimento da moralidade envolve um aspecto reflexivo (dialogar e refletir) e um aspecto comportamental (agir);
- Que diferentes atividades de educação moral trabalham em diferentes graus os aspectos reflexivo e comportamental;
- Que é importante que as intervenções educativas procurem ultrapassar o nível da reflexão moral e chegar ao nível da ação sócio-moral, sempre que possível, pois há um desenvolvimento mais completo da personalidade moral quando são trabalhados os dois aspectos.

Desejamos ainda considerar que talvez seja oportuno redesenhar a maneira como nós exploramos, com as professoras, os temas estudados nesta atividade. No caso dos “Guias de valor”, por exemplo, a tipologia dos guias de valor, que é objeto da questão 4, ficou pouco explorada, e é um elemento importante para se construir, posteriormente, relações entre a educação moral e a educação ambiental (como veremos mais adiante neste trabalho). Já a questão 2, sobre a idéia de cultura moral, talvez pudesse ser dispensada. No caso da “Ação sócio-moral”, talvez não seja relevante discutir com os professores os três tipos de ação humana e a natureza mista da ação sócio-moral. Por outro lado, seria importante dispor de mais tempo para explorar a questão das intervenções educativas em torno da ação sócio-moral.

Em resumo, percebemos que é possível focar melhor o trabalho, tendo uma clareza maior a respeito dos conceitos e idéias que são mais relevantes para o conjunto do processo de formação que desejamos desenvolver com os educadores, relacionando a educação moral e a educação ambiental.

Atividade 6:

O que foi proposto

Para a retomada de conceitos que, juntamente com os professores, avaliamos ser necessária no início dos trabalhos do segundo semestre de 1999, foi sugerida a elaboração de um glossário.

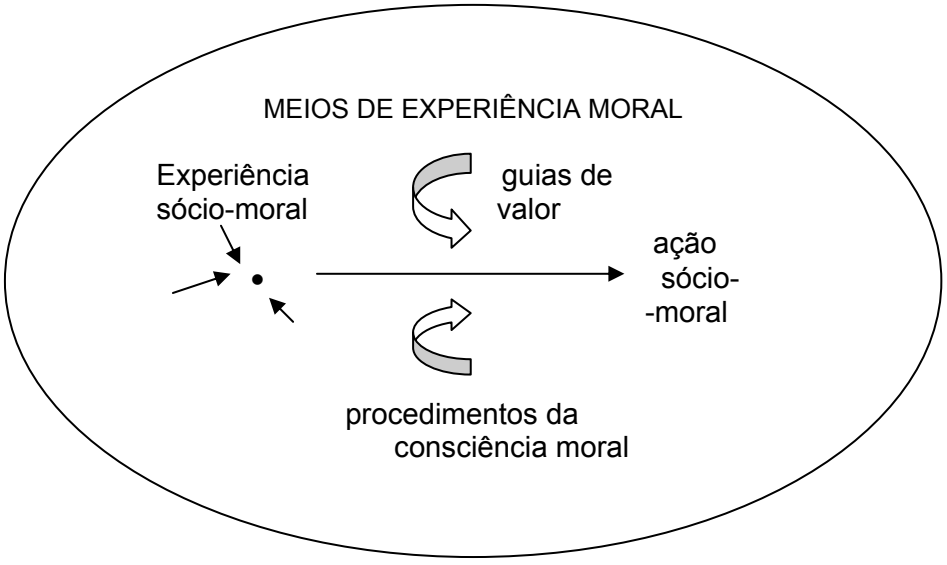
Para realizar esta tarefa, as professoras trabalharam em grupos, revendo os materiais anteriormente estudados e trocando idéias a respeito de seus entendimentos. Os conceitos trabalhados foram: experiência sócio-moral; clarificação de valores; campos de problematização moral; guias de valor; ação sócio-moral. O registro disponível desta atividade é o trabalho escrito entregue pelas professoras.

Destaques de nossas análises sobre a atividade 6:

Este exercício de elaboração de glossário, além de servir à retomada dos conceitos que haviam sido estudados anteriormente, durante o percurso do GT2, também contribuiu no processo de preparação das professoras para as apresentações que elas fizeram ao grupo GT1, no *Workshop do Projeto Interface*, que foi realizado em novembro de 1999, encerrando as atividades do primeiro ano do processo de formação continuada.

É importante ressaltar que, após termos trabalhado este conjunto de conceitos, nós apresentamos para discussão com as professoras do GT2 o seguinte diagrama:

A construção da personalidade moral



Ele representa a integração entre os conceitos estudados, dentro da perspectiva de Puig sobre a formação da personalidade moral: Vivemos imersos em *meios* que nos oferecem *experiências sócio-morais*. Quando confrontados com este tipo de experiência (que envolve a percepção, pelo sujeito, de um conflito entre valores), utilizamos nossas *capacidades morais* (que são "ferramentas psicológicas"), juntamente com os *guias de valor* (que são "ferramentas culturais"), para desenvolver a reflexão moral que poderá nos levar a uma ação concreta, a *ação sócio-moral*, que realizamos com o objetivo de resolver o conflito moral que está sendo enfrentado ("resolver", aqui, significa sair do conflito por uma via que nos permite reconquistar o equilíbrio interno que havia sido perdido diante do conflito de valores vivenciado).

O diagrama foi considerado bastante significativo pelas professoras, que o adotaram como apoio para as apresentações que fizeram ao GT1 no *workshop* já mencionado. Além de servirem de apoio às apresentações, tanto o diagrama como o glossário foram incorporados pelas professoras à apostila que elas elaboraram para ser distribuída aos professores do GT1, no *workshop.*

Atividade 7:

O que foi proposto

Com o objetivo de aprofundar as reflexões, com as professoras, a respeito do papel do educador em uma educação moral que busca fomentar a construção da personalidade moral, foi proposta a leitura de dois textos:

1. "A intervenção educativa na construção da personalidade moral – *aprendiz, tutor e tarefas na educação moral*" (PUIG, 1998 a, p.229-240);
2. "Atitudes do educador em Educação Moral" (PUIG, 1998b, cap. 3, p.185-199).

Uma vez que não foi solicitado material escrito às professoras, relativo a estas leituras, e também não há registros disponíveis sobre as discussões realizadas, nós optamos por apresentar, aqui, o quadro 5, elaborados por nós, que contém uma síntese dos principais aspectos apontados por Puig (1998a.; 1998b) como relevantes em relação ao papel do educador na educação moral

comprometida com a construção da personalidade moral dos educandos. Nosso objetivo é permitir que o leitor forme uma idéia a respeito dos subsídios que foram oferecidos para a reflexão das professoras.

Quadro 5. Idéias centrais dos textos "A intervenção educativa na construção da personalidade moral – *aprendiz, tutor e tarefas na educação moral*" e "Atitudes do educador em Educação Moral".

Parcialidade x imparcialidade do educador nas discussões sobre valores

Por um lado, deseja-se desenvolver um trabalho em que não ocorra a imposição de valores, de modo heterônomo, do educador para os educandos. Por outro lado, também não se deseja "abandonar" os educandos para que lidem totalmente sozinhos com os guias de valor, no enfrentamento dos conflitos sócio-morais.

Considera-se que a neutralidade do educador é conveniente quando se tratar de valores cuja adoção depende de decisões pessoais não generalizáveis (compatíveis com os valores universais, porém, em si mesmas não generalizáveis). Nestes casos, ele deve se abster de declarar sua posição, para evitar influenciar a reflexão e posicionamento dos alunos (não se deve esquecer que, por exercer a função de professor, ele pode ser considerado como modelo ou referência pelos educandos, em diferentes graus – quanto mais jovens os educandos, mais dificilmente conseguem separar a pessoa do professor e a função de professor). Caso o professor ache conveniente dar a sua opinião, deverá fazê-lo no final das discussões, e deixando claro que esta é sua posição pessoal, que é uma entre muitas possíveis e aceitáveis. Considera-se mais oportuno que o educador declare sua posição caso isto tenha sido claramente solicitado pelos alunos.

Quando estão em jogo valores universalmente desejáveis (como respeito, igualdade, justiça, direito à vida), o educador deve manifestar sua adesão a eles, principalmente nas situações em que haja educandos defendendo os "contra-valores" (valores opostos a estes valores universalizáveis): o educador deve ter uma atitude clara de compromisso com os valores universalizáveis. Isto não significa abandonar um trabalho formativo de discussão destes valores, em que os educandos possam analisar suas vantagens, seus limites, reconhecê-los em situações relacionadas a seu contexto de vida. No entanto, não deve restar qualquer dúvida a respeito da importância destes valores, que são fruto do acúmulo cultural das sociedades e que claramente se deseja "transmitir" às gerações mais novas.

Condições e atributos do educador

O educador não é um sujeito moralmente superior aos educandos. Não se espera que seja modelo de excelência moral ou que saiba as respostas para todos os tipos de conflitos sócio-morais que venham a se apresentar. Não seria razoável esperar isto de um ser humano. O que o habilita para o trabalho educativo com a moralidade é o fato de que, por ser um adulto, provavelmente já pôde adquirir mais experiência no trato com os conflitos sócio-morais, tem mais prática no uso das "ferramentas procedimentais" (que são as capacidades morais) e também um

maior repertório acumulado em relação aos guias de valor já produzidos culturalmente – assim, pode estar no papel de tutor dos mais jovens, ajudando-os a exercitar suas capacidades morais e a construir conhecimento crítico a respeito dos guias de valor e de seu uso, no enfrentamento dos conflitos sócio-morais. Puig utiliza a metáfora da oficina, na qual mestre e aprendizes estão ativamente envolvidos com tarefas concretas, no decorrer das quais os aprendizes vão adquirindo vivência e experiência, podendo contar com as orientações de alguém que já possui mais destreza e experiência no desempenho do mesmo tipo de tarefas ("o mestre"). Além de ter mais repertório acumulado e mais prática no enfrentamento de experiências sócio-morais, será desejável que o educador tenha conhecimentos específicos sobre o trabalho de educação moral – para tanto, deverá ser adequadamente preparado em sua formação como educador.

Alguns atributos são desejáveis ao educador que irá se envolver com o trabalho de educação moral. Para fomentar o desenvolvimento pessoal dos alunos e sua autonomia, será imprescindível criar situações em que eles se sintam livres e acolhidos para manifestar o que de fato sentem e pensam. Ao criar este tipo de ambiente, o educador estará ao mesmo tempo possibilitando esta livre expressão dos alunos e "convidando-os" a desenvolverem o mesmo tipo de postura diante dos demais – ou seja, estará cultivando uma atitude de abertura para o diálogo (que é, em si mesmo, uma "técnica" a ser aprendida e um valor a ser considerado, na direção da construção da personalidade moral autônoma). Aí, a questão da coerência pessoal é fundamental. Se o educador cria artificialmente este tipo de atmosfera em determinados momentos de trabalho, mas, em sua atitude pessoal no relacionamento cotidiano com os alunos (e com outras pessoas) não se pauta espontaneamente por tais critérios, será difícil conseguir, de fato, desenvolver um bom trabalho de educação moral (na perspectiva da construção da personalidade moral autônoma dos educandos).

Um certo grau de maturidade emocional também é importante. O educador deve ser capaz de participar do processo de desenvolvimento do educando, na construção de sua identidade moral, sem desejar modelá-lo conforme sua própria imagem ou de acordo com seus próprios valores. Deverá saber ser respeitoso e acolhedor, criando laços afetivos com os alunos, sem perder de vista que a finalidade educativa impõe que ele saiba ter isenção, não deixando que se crie uma relação de dependência ou subordinação dos alunos, que não seria adequada ao seu desenvolvimento na direção da construção da própria identidade moral.

Ao propor um determinado tema sócio-moral a ser trabalhado, será importante que o educador esteja ciente de seu próprio grau de proximidade e envolvimento emocional com o tema, avaliando se consegue ajudar os alunos a perceberem a complexidade e as diversas nuances e possibilidades de posicionamento, ficando atento para não permitir que seu envolvimento pessoal com a temática discutida leve a um tratamento parcial da questão com os educandos.

Não se trata, aqui, de "dar uma receita de educador moral perfeito", e sim de oferecer aos educadores alguns parâmetros que poderão ajudá-los a se aprimorar e a tomar decisões quando envolvidos no trabalho de educação moral.

Destaques de nossas análises sobre a atividade 7:

Como já indicamos anteriormente, não temos qualquer registro a respeito das discussões feitas com as professoras, a partir das duas leituras recomendadas sobre este tema. Aqui, gostaríamos apenas de ressaltar que os

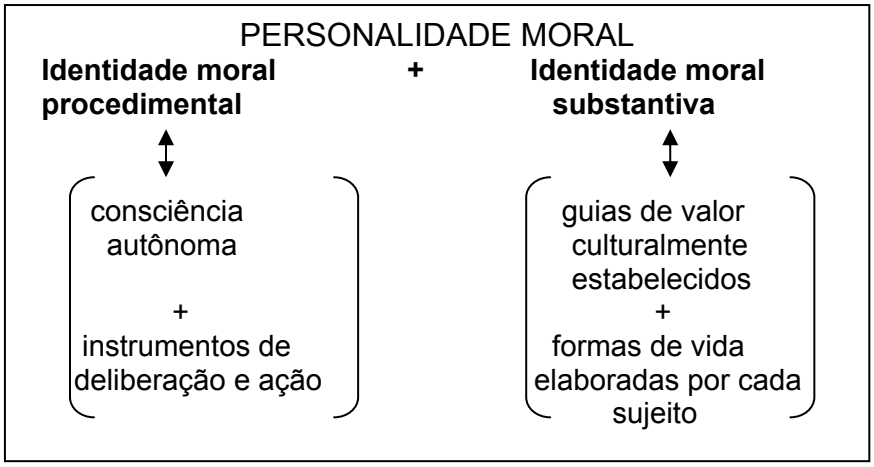
assuntos tratados nestes dois textos - a intervenção educativa e o papel do professor na construção da personalidade moral - são de suma relevância para este trabalho de formação, e que será indispensável prever atividades melhor estruturadas e dispor de um tempo adequado no processo de formação, para trabalhar com estes aspectos, em experiências futuras de formação continuada.

Comentários gerais sobre os estudos teóricos da linha de "construção da personalidade moral":

Gostaríamos, aqui, de acrescentar algumas observações de caráter mais geral, não relacionadas especificamente a cada uma das atividades descritas.

Uma análise de conjunto, hoje, das atividades que realizamos para estudar o referencial de Puig com os professores, nos leva a considerar que talvez tenhamos dado muita ênfase ao estudo dos conceitos e elementos que compõem o processo de construção da personalidade moral, e tenhamos dedicado pouco tempo à discussão mais estruturada das idéias de "ligação", aquelas que são "integradoras" dos elementos componentes. Um exemplo claro desta tendência observada é a ausência, em nossos registros, de atividades estruturadas que visassem explorar mais detida e profundamente o conceito de "personalidade moral". O conceito foi trabalhado, e chegamos a propor às professoras um diagrama para representá-lo (Quadro 6):

Quadro 6. Representação sintética do conceito de personalidade moral



No entanto, chama nossa atenção a ausência de uma sistematização maior a respeito deste conceito com os professores.

Por outro lado, os elementos que participam do processo de construção da personalidade moral foram trabalhados de diversas formas e retomados em diversas ocasiões durante o processo. Por exemplo: o conceito de “experiência sócio-moral”, que é primeiramente trabalhado a partir do seminário de um dos grupos, na atividade 4, depois retomado no “Glossário” (atividade 6) e posteriormente vai reaparecer nas questões que são propostas para se estabelecer relações entre EM e EA.

Não estamos questionando, propriamente, a insistência na retomada dos conceitos básicos, pois pensamos que ela cumpriu um papel importante, especialmente no caso dos conceitos que eram importantes para se compreender os processos de construção da autonomia moral e para se estabelecer relações entre EM e EA. O que estamos questionando é a ausência de uma ênfase equivalente em retomar as idéias ou conceitos “integradores”.

Outro aspecto que pensamos que precisa ser mais explorado diz respeito à “passagem” entre os blocos 1 e 2, ou seja, dos estudos introdutórios de educação moral para os estudos específicos da linha de construção da personalidade moral.

Na experiência realizada, ficou bem explicitado para os professores que a linha de Puig (1998a) contemplava aspectos positivos presentes em várias outras abordagens de educação moral e buscava suprir as deficiências de cada uma delas, propiciando um trabalho mais abrangente e completo de educação moral, justamente por buscar contribuições nessas diversas abordagens. Este ponto foi retomado várias vezes ao longo dos estudos, e talvez tenha prevalecido como justificativa para o fato de adotarmos, a partir de um determinado momento do processo de formação continuada, este referencial específico.

No entanto, há outras razões para a adoção deste referencial, que certamente não foram suficientemente discutidas com os professores; algumas delas não eram claras, nem mesmo para nós, àquela altura do processo. (Para uma justificativa de nossa opção teórica pela linha de Puig, ver capítulo 3, item 3.1.1.3). Dentre elas, destacaríamos como muito relevante a idéia de que Puig

considera que sua linha visa à formação de sujeitos dialógicos para viverem em sociedades democráticas, e que isto implica em que sua proposta de educação moral é dialógica: compreende o trabalho com elementos procedimentais e com elementos substantivos.

Consideramos que será importante apresentar e discutir com os professores, em futuras intervenções, as razões pelas quais adotamos o referencial de Puig na proposta teórico-metodológica de formação de professores que estamos construindo.

c) Refletindo para construir relações entre a educação moral e a educação ambiental - as "Pontes EM-EA"

Atividade 8:

O que foi proposto

As questões que intitulamos "Pontes EM-EA" indicam que é possível estabelecer uma série de relações entre estes dois campos, o que torna o estudo da educação moral especialmente interessante para o educador que trabalhará com a temática ambiental.

O movimento de buscar construir relações entre a EM e a EA aconteceu durante todo o percurso do GT2 (como se vê, por exemplo, na atividades 1, ao se discutir valores a partir filme "Ilha das Flores", ou na atividade 2, ao se tratar da sustentabilidade como valor universalizável).

No entanto, decidimos propor as questões que denominamos "Pontes EM-EA" com o intuito de garantir um trabalho mais sistematizado de construção destas relações. Foram propostos dois conjuntos de questões:

Pontes EM-EA 1

> Questão 1 - O que seria a "boa informação", que ajudaria a construir a conduta moral autônoma, quando pensamos no ambiental?
> Questão 2) A escola proporciona experiências sócio-morais aos alunos, em relação à dimensão AMBIENTAL? Como poderia fazê-lo?
> Questão 3) Podemos ficar com o *"relativismo de valores",* ou a EA que queremos realizar tem um "norte"?
> Questão 4) Retomar, no anexo 1 do documento referencial, as três racionalidades da educação para a cidadania, de Giroux. Dá para fazer relação com "autonomia" e "heteronomia"?

Pontes EM-EA 2

> Questão 1 – Nós (indivíduos/escola) *estamos percebendo* os problemas morais ambientais do nosso meio? Explique sua resposta.
> Questão 2 - O *noomeio* têm afetado a conduta moral das pessoas em relação ao "ambiental"? Justifique sua resposta.
> Questão 3 - Podemos dizer que as relações homem-natureza se constituem em um novo campo de problematização moral das sociedades humanas? Justifique.
> Questão 4 - Puig faz uma tipologia das experiências morais: históricas, sociais, evolutivas, biográficas. Considere os conceitos "crise ambiental global" e "conflitos socioambientais". Você acha que eles poderiam ser considerados como problemas ou experiências morais? Caberiam dentro desta tipologia? Como?

No primeiro conjunto (Pontes EM-EA 1), a maior parte das questões trabalhadas se relaciona a temas ou aspectos abordados durante os estudos introdutórios de EM. No segundo conjunto (Pontes EM-EA 2), todas as quatro questões propostas se relacionam a conceitos e idéias mais específicos do referencial de Puig, de *construção da personalidade moral*.

As reflexões foram feitas pelos professores em pequenos grupos e/ou coletivamente com o grupo-classe. Todas as questões foram retomadas pelo menos uma vez, e algumas o foram mais de uma vez.

Não é possível apresentar, no corpo desta tese, toda a descrição e as análises do trabalho realizado nesta atividade. Assim, apresentaremos uma síntese, na forma de comentários sobre os aspectos que consideramos que merecem destaque. (Versão integral no CD-ROM; anexo 2: arquivo "Análises Interface").

Comentários gerais sobre os exercícios de estabelecimento de relações entre a Educação Moral e a Educação Ambiental ("Pontes EM-EA"):

Destacamos de nossas análises os seguintes aspectos:

1) Ficou explicitada, pela elaboração das professoras, a possibilidade de se estabelecer uma série de relações entre a questão da "informação" sobre temas ambientais ("O que seria a 'boa' informação?") e a questão da formação da autonomia moral. Foi possível fazê-lo a partir das discussões introdutórias de educação moral e também a partir de elementos do referencial específico de Puig. Além disso, é possível estabelecer relação entre esta discussão e a abordagem de conflito socioambiental (nos conflitos socioambientais se apresenta informação "que permite analisar as questões ambientais por diferentes ângulos e por vários pontos de vista").

2) As professoras construíram o entendimento de que uma “educação moral ambiental” é um elemento importante para “formar cidadãos aptos a produzir, a participar de transformações relacionadas a questões socioambientais do mundo em que vivem”. E consideraram que tal educação ambiental precisa ter um referencial de valores (não pode ser apenas clarificadora), no qual a idéia de “sustentabilidade” tem um papel central.

Chamamos novamente a atenção para a possibilidade de se estabelecer relação com a abordagem de conflito socioambiental, que fazemos em outra etapa do processo de formação, uma vez que lá se trabalha a idéia de “meio ambiente entendido como bem comum (intergeracional)”, que tem como conceito associado a “sustentabilidade”.

3) As professoras afirmam perceber que, de um modo geral, professores não trabalham com experiências sócio-morais (nem as de cunho ambiental, nem as relacionadas a outros âmbitos) na escola, porque não estão preparados para fazê-lo. Afirmam, ainda, que tal preparação deve envolver profundamente os professores, não apenas trazer informações sobre o que fazer. É preciso “abalar a crença do professor através de reflexões históricas, teóricas e do contexto atual”. Também consideram que as intervenções educativas que venham a trabalhar com este tipo de objetivo, na escola, precisarão estar integradas ao planejamento e ao currículo, para que se possa fazer um trabalho consistente.

4) Nas suas reflexões para estabelecer relações entre EM e EA, as professoras dão indicações a respeito da carência de um repertório “ambiental”, que afeta, muitas vezes, as possibilidades de construírem uma aproximação concreta entre EM e EA, que se expresse nas práticas pedagógicas. Em determinado momento, elas afirmam que “falta levantar ativamente mais conflitos/dilemas ambientais, que tornem o assunto mais concreto”, para poderem trabalhar no Ensino Fundamental. O ponto é recorrente e é possível perceber que esta falta de repertório afeta não só a concretização de práticas na sala de aula, mas também a própria possibilidade de estabelecimento de relações, no âmbito teórico. Consideramos este um

aspecto de grande relevância, que aponta um desafio a ser superado em futuras ações de formação continuada.

5) Consideramos interessante a possibilidade de se refletir sobre as relações entre as diferentes racionalidades da educação para a cidadania (propostas por Giroux, 1986) e os conceitos de autonomia e heteronomia moral. As professoras expressaram a compreensão, a nosso ver adequada, de que a educação em vertente tecnicista seria potencialmente promotora de heteronomia moral e que, em vertente emancipatória, seria promotora de autonomia moral. Além disso, estabeleceram relações entre a passagem da heteronomia para a autonomia moral e a passagem da esfera privada para a esfera pública, considerando que é papel da escola ajudar os sujeitos a realizar estas transições, a sair do “micro” para situar-se no “macro”. Consideramos significativo que tenham feito esta elaboração, que se relaciona com um elemento importante de nosso referencial de EA formadora de cidadania.

6) Diante dos estudos sobre o papel da experiência sócio-moral na construção da personalidade moral autônoma, as professoras manifestam a percepção de que talvez estejam lidando de modo inadequado, na escola, com situações que ensejariam este tipo de trabalho. De um modo específico, referem-se ao Programa de Coleta Seletiva que se desenvolve na escola, considerando que, apesar do sucesso do programa, os trabalhos educativos relacionados a ele não estão explorando aspectos que podem fomentar o desenvolvimento de autonomia moral. De um modo mais amplo, referem-se a diversas situações da vida escolar, “suspeitando” que talvez estejam obtendo resultados desejados, mas por um caminho que não leva ao desenvolvimento da autonomia dos educandos. Um exemplo seria a aplicação de sanções aos alunos, pela escola, não relacionadas às conseqüências ou à reparação dos danos ou problemas causados por estes alunos (sanção por reciprocidade x sanção arbitrária). Parece-nos significativo que os subsídios teóricos estudados possam ter levado as professoras a uma reflexão abrangente a respeito das práticas escolares.

7) Quando se solicita reflexão a respeito dos problemas morais ambientais do “nosso meio”, os professores desenvolvem reflexões sobre a escola. Ao fazê-lo, problematizam principalmente questões relativas aos comportamentos individuais dos alunos, em relação ao ambiente físico da escola (o cuidado, a organização, a limpeza, a beleza, o respeito para com este ambiente).

8) As professoras parecem ter construído uma percepção consistente a respeito do fato de que o “ambiental” é um campo de problematização moral.

9) Não foi possível às professoras, neste processo de formação, construir o entendimento de que os conflitos socioambientais podem ser considerados conflitos sócio-morais do tipo social.

10) Não foi possível às professoras, neste processo de formação, localizar/identificar um amplo leque de experiências sócio-morais “de conteúdo ambiental”.

As idéias relacionadas nos itens 8, 9 e 10 (o “ambiental” como campo de problematização moral; os conflitos socioambientais como conflitos sócio-morais do tipo social e as experiências morais “de conteúdo ambiental”) são elementos-chave para a articulação que se pretende fazer entre educação moral e educação ambiental, em uma etapa posterior do processo de formação continuada proposto. Assim, será muito relevante para futuras experiências de formação que se busque maneiras de trabalhar melhor a construção destes entendimentos com os professores.

Por último, desejamos comentar que, muitas vezes, a nossa percepção a respeito das relações que se poderia estabelecer entre a educação ambiental e alguns elementos específicos da perspectiva de EM proposta por Puig (construção da personalidade moral) se formou no decorrer dos estudos realizados com os professores. Por esta razão, nós fomos introduzindo as questões sobre as “pontes”, durante o processo, e, na medida do possível, procuramos retomá-las, na tentativa de ajudar a construir entendimentos consistentes sobre os temas trabalhados. No entanto, nossas análises

permitem perceber que nem sempre o processo vivido foi suficiente para consolidar estes entendimentos e que, às vezes, estas novas questões incluídas no decorrer dos trabalhos não puderam chegar a ser exploradas e sistematizadas, naquele momento, com toda a profundidade que percebíamos que poderiam.

Pensamos que, em futuras experiências de formação continuada, será importante realizar um esforço para melhorar o foco, privilegiando algumas das questões (e descartando outras), em função do trabalho de articulação que se pretende desenvolver posteriormente, em uma etapa subseqüente da formação.

2.1.2 O que as professoras participantes do GT2 dizem do processo vivido, dos recursos metodológicos estudados e das atividades criadas por elas.

Em nossos esforços de análise da experiência desenvolvida no Projeto Interface, buscamos indícios de que os trabalhos do GT2 possam ter sido significativos para as professoras, e também buscamos indícios sobre limites e dificuldades identificados por elas.

Nós consideramos que a descrição e análise das atividades (que apresentamos em 2.1.1) não são suficientes, - embora nos forneçam uma série de indicações importantes, - uma vez que há lacunas de registros (não estávamos formalmente fazendo pesquisa, na ocasião da intervenção). Estas lacunas são principalmente em relação aos momentos em que foram realizadas discussões, a partir de determinados textos, seminários ou exercícios. Boa parte do material disponível corresponde a trabalhos escritos entregues pelos professores (individuais ou grupais).

Por isso, buscamos subsídios em duas outras fontes: nas avaliações escritas que as professoras fizeram, ao final do Projeto Interface e em um exercício escrito que foi realizado na etapa GT3 (quando estudamos os conflitos socioambientais com as professoras).

a) <u>As avaliações escritas realizadas pelas professoras</u>:

No final do projeto, foi proposta a todos os professores participantes uma avaliação escrita, baseada em um conjunto de questões para reflexão. Foi solicitado que comentassem especificamente cada uma das etapas do Projeto (Encontros de Março, GT1/GT2, GT3), levando em conta aspectos do processo de formação e também da criação de materiais realizada. Também se perguntava sobre as expectativas dos participantes ao entrarem no Projeto e o que percebiam ao final do processo. Em todos os casos, pediu-se que fossem levantados pontos positivos, negativos e sugestões de mudanças. Por fim, havia um “espaço livre” para outros comentários que desejassem acrescentar.

Dentre os professores que entregaram a avaliação por escrito, conforme havia sido solicitado, cinco haviam participado do GT2. Buscamos nestas

avaliações indícios a respeito de aspectos significativos e de dificuldades vividas, em relação aos trabalhos realizados na etapa GT2.

Há indícios de que o processo foi significativo para as professoras do ponto de vista pessoal (crescimento pessoal):

> [...] Eu me senti sendo formada o tempo todo. Acho que ainda falta muito, mas não sou mais a mesma [seu nome] daquela que começou há 1 ano e meio atrás [...] Acho que não conseguiria 'esquecer' tudo o que vivi, senti e aprendi durante esse Projeto e não trazê-lo para dentro da escola – ele já está dentro de minha vida. [...] Se tivesse que fazer tudo de novo... faria! (Profa. 5)
>
> [...] Aprender, crescer como professora e como gente (Profa. 2).

Também há indicações de que as professoras consideraram que o projeto trouxe contribuições para seu próprio trabalho como professoras e em termos de desdobramentos mais amplos dentro da escola:

> Com certeza, o Projeto Interface trouxe contribuições para meu trabalho. [...] Percebo que, durante as aulas do meu cotidiano, fico em estado de alerta, como se estivesse analisando, julgando minhas posturas. É como se eu passasse a ter consciência dos meus atos (Profa.2);
>
> Contribuições concretas para meu trabalho cotidiano na escola: Estudo da Construção da Personalidade Moral com a minha equipe de professores – iniciamos no começo do ano, durante nossos C.Ps. [...] A Educação moral tem sido estudada e discutida, uma vez por mês, e utilizamos textos elaborados no Projeto interface. Tem sido muito bom, as professoras têm se colocado, colocado a sala de aula, algumas tem trazido boas contribuições, pois fazem este estudo fora da ECC... Só que tem sido lento, mais lento do que gostaríamos, pois temos nossos C.Ps. carregados de assuntos e planejamentos que não podem ser adiados.
> [...]Serão esses professores que irão criar materiais de educação ambiental para seus alunos. Só assim acho que estarão realmente envolvidos e compromissados e capacitados para realizar a educação ambiental. Em educação, acho que nada é muito rápido, as mudanças e avanços são mais lentos para que realmente sejam efetivos (Profa.5).

Ter estudado o campo da Educação Moral e ter relacionado este campo com a questão ambiental e a educação ambiental é mencionado como aspecto positivo do Projeto:

> [...] Pontos importantes: [...] a possibilidade de trabalhar integrando os conhecimentos da área ambiental com os conhecimentos da área de construção de valores (Profa. 1);
>
> [...] O Projeto Interface possibilitou um repensar sobre a importância da educação moral no desenvolvimento dos alunos e a necessidade desta formação para que os alunos sejam cidadãos ambientalmente educados (Profa.3);
>
> [...] Para mim, o grande lance foi descobrir a necessidade de se trabalhar com valores: o respeito, a cooperação, a autonomia (fazer porque descobriu a necessidade de se fazer), a consciência coletiva (Proaf.6);
>
> [...] Expectativas atendidas:
> - Estudo (estudamos muito!); aprendi muito, principalmente sobre educação moral, importância do meio ambiente (até do que é meio ambiente), e **"sobre a ligação, extremamente necessária, entre educação moral e meio ambiente. Para mim, este último ponto foi o mais forte, o que mais me ficou deste estudo"** e o que me traz a certeza de que é onde tenho que investir na minha formação e na de meus professores; **"nunca havia pensado sobre isso, até por falta de oportunidade e espaço para pensar a respeito"** (Profa.5 – grifos nossos).

Em relação aos recursos metodológicos da educação moral (RMs) estudados, as falas das professoras indicam que elas perceberam a riqueza e potencialidade dos mesmos. Ao mesmo tempo, foram muito marcantes os limites de tempo e a fragmentação dos estudos dentro do grupo (as professoras do GT2 foram divididas em três subgrupos, cada um deles estudou e trabalhou com dois recursos metodológicos), que dificultaram uma apropriação mais firme, por parte das professoras, em relação ao uso dos RMs estudados:

> [...] O material que produzimos foi bastante intenso e extenso, mas **"não me sinto capacitada para aplicá-los"**, pois foi demais fragmentado [...] O meu sentimento com relação ao Projeto é uma coisa inacabada, é como se eu tivesse mais coisa para aprender, para discutir, **"para criar junto"** (Prof. 2 – grifos nossos);
>
> [...] **Comecei** a aprender a utilizar os recursos metodológicos da educação moral na educação ambiental... ...Não me sinto dominando os recursos metodológicos, nem mesmo os que eram do meu grupo, quanto mais os dos outros grupos. Achei-os extremamente interessantes, ricos, com grandes possibilidades de uso em ala de aula... ... Acho que as 'falhas' neste processo seriam: necessidade de mais tempo para

> elaboração e estudo, todos (falo pelo GT2) participarem da criação de **todos** os recursos metodológicos (Profa. 5 – grifos originais);
>
> [...] Acho que teríamos a possibilidade, quer dizer, **"estamos preparados para criar muitos outros materiais"**. [...] Poderíamos estar produzindo mais, a partir dos estudos feitos. Agora seria necessário um novo momento, de uso dos conhecimentos e criatividade em organizar melhor os materiais. Isso não ficou totalmente concluído (Profa. 1 – grifo nosso);

Há, ainda, uma crítica relativa à quantidade de estudos teóricos realizados (proporcionalmente aos momentos de discussão e troca entre professores) e a referência aos limites impostos pelo pouco tempo disponível, em relação às demandas:

> [...] Sinto que alguns pontos teóricos se alongaram demais e com isto fui perdendo um pouco o interesse. Sei que a teoria é importante, mas achei excessivas. [E a professora sugere]: Enxugar a parte teórica, reavaliando o que é realmente necessário. Ter mais tempo para os grupos discutirem, trocarem seus conteúdos (Profa. 2);
>
> [...] Muito assunto para pouco espaço de tempo e sobrecarga de trabalho de nossos professores e professoras. Muitos textos para serem lidos, estudados e ausência de tempo para fazê-lo. Isto nos angustiou muito. Não posso dizer que são erros, porém o espaço de tempo curto para muito trabalho (Profa. 6).

b) O exercício escrito feito na Unidade 6 do GT3:

Naquele momento do processo de formação, quando se discutia um texto sobre meio ambiente, educação e ação política, uma das questões propostas aos professores dá ensejo a uma reflexão retrospectiva sobre o Projeto Interface:

> **Questão 4** – Depois de **ter lido o texto até o fim**, localize novamente o trecho abaixo (p.40):
> "Entendendo o meio ambiente como o espaço comum, de convivência, onde afetamos as Ações que se dão na esfera pública e somos afetados por ela, meio ambiente, política e cidadania estão absolutamente relacionados. **Educar** para a cidadania é **construir a possibilidade** da Ação política, no sentido de **contribuir para formar** uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita".

> Pensando nos conteúdos, experiências, dúvidas e inquietações que acumulamos até o momento, no Projeto Interface (Encontros de Março, GT1, GT2, GT3...), reflita e responda:
> **Que contribuições** você acha que podemos pensar em dar, a partir de uma educação **ambiental** a ser realizada na **escola**?

Apresentamos abaixo dois exemplos de respostas elaboradas por professoras que haviam participado do GT2. Chamamos atenção para o fato de que as respostas expressam a visão de conjunto formada por cada uma das professoras, sobre EA escolar, ao longo de todo o percurso do Projeto Interface. Aparecem integrados nesta visão de conjunto alguns aspectos relativos à educação moral (estes elementos aparecem em destaque, nas respostas):

> [...] Contribuições:
> - estaremos pensando em um espaço público (meio ambiente) que necessita de ações políticas para que se assegure a qualidade e preservação do meio ambiente para as gerações futuras;
> - **"estaremos propondo reflexões/debates em grupo, onde se espera que opiniões diferentes apareçam, justificativas racionais sejam dadas, sentimentos sejam colocados, decisões sejam tomadas, ações políticas coletivas possam ser pensadas, etc.";**
> - assegurando o espaço político que deve ter uma escola, pois educar é um ato político;
> - se a escola onde se der esta educação ambiental tiver ainda:
>   - uma concepção de ensino-aprendizagem que conceba o conhecimento como construção de significados;
>   - a crença que esta construção acontece nas interações entre os indivíduos;
>   - **"o empenho em trabalhar e a crença numa educação moral como construção da personalidade moral, e que se utilize, conheça, faça conhecer... os guias de valor (de sua escola, cidade, país, universais), e que trabalhe no desenvolvimento dos procedimentos da consciência moral de seus alunos e professores..."**
>
> ... a Educação ambiental a ser realizada tem uma grande chance de ajudar a formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, ativos... capazes de pensar, refletir, falar, agir e modificar o mundo onde vive. E ele não fará isso sozinho (Profa. 1 – grifos nossos);

> [...] Contribuições:
> A nível mais amplo, um trabalho de educação ambiental como o que está sendo proposto pelo projeto vai possibilitar uma reflexão sobre que tipo de educação ambiental se pretende (vertentes, concepções). A partir daí, desta identificação o trabalho seguirá numa linha mais ou menos efetiva da construção de uma ação política.
> **"Nesse processo, se tem um referencial de como a educação ambiental está sendo pensada e refletida.**
> **A idéia de trabalhar o desenvolvimento moral é essencial. Trabalhar recursos que possibilitem o sujeito a tomar consciência de si, frente aos conflitos do mundo, tomar decisões...**
> **Trabalhar Educação Ambiental 'cruzando' com o desenvolvimento moral 'instrumentaliza' o sujeito de forma diferenciada para lidar com os conflitos no âmbito individual e coletivo".**
> Espero que nosso trabalho essencialmente contribua na formação do exercício da cidadania, [na formação de sujeitos] capazes e interessados em intervir nas condições do ambiente, do 'mundo em que habita' (Profa. 3 – grifo nosso)

Parece-nos bastante significativo que estes elementos relacionados aos estudos e trabalhos realizados com o campo da Educação Moral tenham aparecido de forma consistente, nas falas das professoras, vários meses depois e no contexto de uma reflexão geral sobre o projeto e sobre a EA escolar. Talvez este possa ser considerado um indicativo de que houve assimilação significativa pelas professoras, dos aspectos estudados e das relações que elas conseguiram construir entre os elementos da educação moral e o trabalho de educação ambiental.

De um modo geral, pensamos que o conjunto de elementos que reunimos aqui, a partir das considerações apresentadas pelas professoras, aponta para potencialidades e também para limites do processo vivido, e nos dá boas indicações para um futuro aprimoramento do processo.

Em relação à questão do tempo, pensamos que talvez um encaminhamento interessante seja a reorganização das etapas do projeto em módulos, que o professor possa ir fazendo ao longo do tempo. Cada módulo seria planejado para ter uma finalidade em si mesmo (ou seja, para ser útil ao professor, mesmo que ele só faça aquele módulo); no entanto, se o professor tiver oportunidade de ir participando de outros módulos ao longo do tempo, irá

aprofundando e completando a sua formação, abrindo novas possibilidades para o seu trabalho pedagógico.

Também achamos relevante o comentário feito por uma professora, a respeito da quantidade excessiva de teoria que teria sido trabalhada no GT2. Pensamos que este aspecto apontado se relaciona ao fato de que, conforme já comentamos anteriormente, nós fomos descobrindo novas possibilidades de estabelecer relações entre o referencial de Puig e a educação ambiental, durante o próprio processo de formação, no decorrer dos estudos e discussões com as professoras. Assim, acabamos ampliando os objetivos e o tempo dedicados ao trabalho teórico, “durante o vôo”. Consideramos que isto pode ter contribuído de modo significativo para a crítica colocada pela professora. Esta indicação é importante para um rearranjo dos trabalhos em uma próxima experiência de formação continuada.

Por fim, gostaríamos de destacar que achamos bastante significativas as colocações das professoras a respeito do desejo de continuar criando materiais e, principalmente, as menções a uma iniciativa de multiplicação do trabalho de formação (dos estudos de EM) com outras professoras da escola, posteriormente e de modo independente do Projeto Interface.

Em suma, parece-nos que é possível considerar que o processo vivido foi significativo para as professoras, e que vale a pena investir esforços no sentido de aprimorá-lo, levando em conta, entre outros aspectos, as indicações que nos foram oferecidas pelas avaliações das próprias professoras.

2.2 Os estudos de conflito socioambiental e a Educação Ambiental

O trabalho com os professores, a respeito de conflito socioambiental, realizou-se na etapa do projeto denominada GT3 (Grupo de Trabalho 3) e abrangeu estudos teórico-conceituais sobre conflitos socioambientais e um estudo de caso (de um caso específico de conflito, pertencente à realidade regional dos professores).

É importante assinalar que na fase introdutória do Projeto Interface, – denominada “Encontros de Março” -, uma das reuniões teve como objetivo desenvolver com os professores uma reflexão inicial sobre os conceitos de “cidadania” e “participação” e outro encontro havia sido dedicado à introdução da idéia de “conflito socioambiental”.

No GT3, os estudos de conflito socioambiental foram organizados em seis unidades (seis encontros de trabalho com os professores). Os estudos teóricos de conflito socioambiental (Unidades 1, 3 e 6) foram intercalados com os estudos do caso específico de conflito (Unidades 2, 4 e 5).

Trataremos, aqui, de descrever o trabalho que foi proposto aos professores, relativo ao campo teórico-metodológico de *conflito socioambiental*, e também analisar e refletir sobre os resultados obtidos, a partir dos registros disponíveis das atividades realizadas.

Em nossas descrições e análises, abordaremos primeiramente os estudos teórico-conceituais realizados e, posteriormente, o trabalho com o estudo de caso (o caso do conflito de Nazaré Paulista).

2.2.1 O estudo teórico-conceitual do campo dos conflitos socioambientais

Os temas de estudo foram apresentados por meio de textos fornecidos aos professores. O trabalho de leitura e apropriação dos elementos e idéias centrais dos textos foi, na maior parte das vezes, realizado em pequenos grupos e orientado por roteiros de questões propostos aos professores.

Este trabalho inicial foi sempre seguido de solicitações no sentido de que os professores estabelecessem relações entre os conteúdos estudados e a educação ambiental, por meio de questões tais como: “O que esses pontos nos fazem pensar, como educadores ambientais?” ou “Essas idéias centrais são de utilidade para o nosso trabalho de educação ambiental? Como?”

De um modo geral, os momentos de trabalho em pequenos grupos foram seguidos por apresentações dos grupos e discussões coletivas com o grupo-classe.

Apresentaremos a seguir uma descrição sintética dos trabalhos realizados em cada uma das três unidades, assim como os aspectos principais de nossas análises e reflexões a respeito dos mesmos. **"(A versão completa das descrições e análises pode ser encontrada no arquivo 'Análises Interface', no CD-ROM anexo a esta tese)".**

a) Unidade 1 - Estudo teórico-conceitual sobre conflitos (1).

Através do trabalho desta Unidade, nós pretendíamos:

- Retomar e aprofundar a noção de conflito socioambiental (que havia sido apresentada de modo introdutório nos "Encontros de Março"), sua composição e dinâmica básicas: há atores sociais distintos, com diferentes interesses ligados ao uso/gestão de bens ambientais que são coletivos.
- Oferecer elementos aos professores para ampliarem seu "repertório" sobre conflitos socioambientais, apresentando dados de pesquisa referentes à realidade brasileira.
- Ajudar a ampliar o entendimento das problemáticas ambientais do âmbito individual para o âmbito coletivo, da esfera privada para a esfera pública; ajudar a desfazer uma concepção ingênua de que todos somos igualmente responsáveis pelas transformações ambientais, pelos impactos significativos, e que a simples mudança de hábitos cotidianos individuais poderia resolver todos os problemas ambientais.
- Ajudar a construir uma percepção da importância da mobilização social em torno das questões ambientais, mostrar a importância da visibilidade dos conflitos.

O quadro 7 contém as idéias centrais do texto que foi trabalhado nesta unidade.

Quadro 7. Idéias centrais do texto trabalhado na Unidade 1.

Texto: **"Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional"**
In: Carvalho, ICM. e G. Scotto – Conflitos sócio-ambientais no Brasil, vol. I, Rio de Janeiro, IBASE, 1995

Em 1995, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase – publicou os resultados de uma pesquisa chamada "Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional", que teve como objetivo fazer o levantamento dos conflitos sócio-ambientais que haviam de alguma forma se transformado em notícia, com o objetivo de traçar um quadro inicial de interesses e atores envolvidos e das dinâmicas de organização e demandas da sociedade diante de problemas ambientais.
A pesquisa usou notícias publicadas na imprensa (abrangendo grandes periódicos das cinco regiões do país) no ano de 1993, nas quais havia situações de confronto de interesses em torno do uso e da gestão do meio ambiente. O universo da pesquisa compreendeu um total de 247 casos de conflitos sócio-ambientais,
O texto trabalhado com os professores apresenta os resultados desta pesquisa.

Na sua introdução, o material apresenta a idéia de meio ambiente como "bem coletivo" e como campo de disputa entre atores sociais que têm interesses diversos em torno do uso e gestão destes bens. Estes interesses podem ser privados ou públicos. O uso privado dos bens públicos pode ser um uso direto (apropriação dos bens ambientais para venda como mercadoria) ou indireto (p. ex.: descarte, no ambiente, de resíduos que são subprodutos dos processos industriais e que são considerados sem valor econômico). Os interesses que defendem o caráter público do meio ambiente são os que visam a permanência e disponibilidade dos bens ambientais coletivos como garantia da sobrevivência e qualidade de vida do coletivo. O enfrentamento entre os interesses diversos em torno dos bens ambientais configura os conflitos socioambientais.

Os resultados da pesquisa são organizados em torno dos seguintes temas:

- **Caracterização dos elementos da natureza** (água, solo, florestas, etc.) que são objeto dos conflitos, especificando os tipos de usos privados realizados e se as agressões ambientais envolvem áreas e recursos protegidos por lei ou não.
- **Caracterização dos agentes que promovem as ações de degradação** (capital privado, Estado, garimpeiros, trabalhadores rurais, pescadores, caçadores, outros), em que proporção cada segmento aparece representado no conjunto de conflitos estudados pela pesquisa e as formas de agressão praticadas (despejo de efluentes industriais; poluição do ar ou sonora; despejo de esgoto sanitário; mineração; barragens; etc.).
- **Caracterização dos atores sociais que se mobilizam** para fazer frente às ações percebidas como danosas ao meio ambiente (moradores; entidades ambientalistas; Ministério Público; indivíduos; Parlamentares, etc.)
- **As formas de ação utilizadas pelos atores** (denúncias; ação jurídica; ações junto ao Poder Público; organização de movimentos ou entidades; protestos em locais públicos, entre outros), e se as ações geraram ou não algum tipo de desdobramento institucional (ação na justiça; processo de Ação Civil Pública; multa/indenização; perícia técnica; suspensão de atividades, entre outros).

No roteiro de leitura apresentado aos professores, as dezessete questões propostas eram questões conceituais (pediam que se

identificasse/explicasse determinado conceito) ou eram questões contextuais ou de informação factual (direcionavam o olhar do professor para informações que ajudam a formar um repertório a respeito da situação dos conflitos no Brasil).

De um modo geral, as respostas entregues por escrito pelos grupos indicam uma boa compreensão dos conceitos e boa localização e interpretação das informações. A partir da leitura destas respostas, foi feita uma revisão na lousa, de forma interativa com o grupo-classe, para retomada dos pontos centrais do roteiro de questões e para discussão de aspectos onde parecia haver dúvidas ou entendimentos diferentes daqueles esperados.

Após a revisão dos pontos centrais e esclarecimento de dúvidas, foi colocada a seguinte questão para discussão com o grupo-classe:
“O que esses pontos nos fazem pensar, como educadores ambientais?”.

Destaques de nossas análises a respeito da Unidade 1:

A título de síntese, podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido nesta Unidade, nós percebemos que foi possível aos professores construir uma boa compreensão dos conceitos básicos associados à idéia de conflito socioambiental.

Além disso, os professores estabeleceram relações entre conflito socioambiental e educação moral, manifestando a opinião de que, para um melhor entendimento e encaminhamento dos conflitos socioambientais, seria necessário ajudar os cidadãos a conhecer leis, regras, regulamentos, mas que “nossa Educação não nos leva a conhecer os guias de valor” (Profa. do Ensino Fundamental).

Consideramos, ainda, naquele momento, a presença de indícios do início da formação de alguns entendimentos importantes por parte dos professores, mas que merecem atenção no sentido de virem a ser mais bem explorados no futuro, em outras iniciativas de formação continuada. Destes indícios, destacamos os seguintes:

- De elaboração da idéia de que nem todos são igualmente responsáveis pelas ações que impactam significativamente o ambiente;
- de que se conseguiu situar a problemática ambiental na esfera pública;

- De percepção sobre a polaridade básica que se expressa nos conflitos: “valor entendido como lucro” x “valor como consumo sustentável, sustentabilidade”;
- de um início de percepção de que os conflitos são inerentes à vida em sociedade e da necessidade/possibilidade de se trabalhar os conflitos presentes na escola (entre interesse individual e coletivo).

Consideramos que não foi possível aos professores, naquele momento, formar uma percepção mais ampla a respeito da importância da mobilização social e da visibilidade dos conflitos. Estas idéias são importantes na medida em que podem ajudar a construir entendimentos sobre a importância da atuação dos movimentos sociais, levando os sujeitos a valorizá-los.

Por fim, chamou bastante nossa atenção a inquietação manifestada pelos professores diante da proposição de uma EA que trabalhe mais explicitamente a dimensão política na Educação. Sobre isto, desejamos comentar um conjunto de aspectos que consideramos relevantes para a perspectiva de formação que estamos desenvolvendo.

Os educadores manifestaram uma sensação de impotência diante da temática dos conflitos socioambientais:

> [...] fiquei pensando sobre algo que eu nunca tinha pensado antes: parece que esta é uma tarefa muito grande para nós... Quem de nós, quando vê uma coisa errada, vai lá e denuncia? A gente passa todos os dias por várias coisas erradas e não denuncia... E se denuncia, não acontece nada. Ou pode sofrer conseqüências graves (quando a denúncia envolve grandes interesses) (Profa. 7).

Fizeram, também, colocações em que parece transparecer um entendimento do exercício da cidadania como “denúncia” e, também como ação isolada de um indivíduo no enfrentamento aos agentes causadores de agressores ambientais; além disso, estas colocações indicam que os próprios professores não se reconhecem como cidadãos:

> Ou o sujeito denuncia, telefona várias vezes, e nada acontece, ele cansa... (Profa. 9)

> Também não temos – nós – uma prática cidadã no sentido de acompanhar a definição das políticas públicas. Quem de nós,

> por exemplo, acompanha as ações de seus vereadores? (Profa. 1).

Além disso, algumas das colocações dos professores indicam haver, naquele momento do processo de formação, um entendimento de que trazer o estudo dos conflitos socioambientais para o âmbito da Educação seria pertinente no caso de estarmos interessados ou preocupados em formar lideranças políticas: “Mas nem todos serão lideranças políticas...” (Profa. 1).

Pensamos que é relevante registrarmos a presença desse entendimento entre os professores, e que ele necessita ser problematizado. Isto poderia ser feito pela proposição da seguinte questão: “Só devemos trabalhar para ajudar os alunos a formar uma visão sobre a dimensão política da vida em sociedade se for para eles se tornarem lideranças políticas?”.

Um último aspecto que desejamos comentar diz respeito ao fato de que ficou bastante marcada, durante as discussões, a existência de um entendimento, por parte de vários professores, de que a construção de valores adequados seria necessária *e suficiente* para a resolução satisfatória dos conflitos - e que o papel da Educação seria ajudar os educandos a construir significados e a aderirem (por sua decisão autônoma) a tais valores. Seria a visão universalista ingênua, de que nos fala Fuks (2001). Ficou evidente a ausência de uma visão a respeito da dimensão política da vida em sociedade. Nós percebemos, ainda, que esta visão não era igualmente distribuída entre os professores dos diferentes níveis do ensino, sendo mais comum entre os professores que trabalhavam com as faixas etárias mais jovens e cuja formação não é disciplinar (não são professores especialistas).

Nós entendemos que a preparação dos educadores para que possam ajudar a promover uma EA formadora de cidadania, nos termos do referencial que apresentamos no início desta tese, precisa dar conta de transformar de modo significativo este conjunto de aspectos relacionados à visão dos professores sobre a dimensão política da vida em sociedade.

b) Unidade 3 - Estudo teórico-conceitual sobre conflitos (2).

Com os trabalhos desenvolvidos nesta Unidade, nós pretendíamos ajudar os educadores a:

- Apreender a complexidade dos conflitos sócio-ambientais e compreender suas dimensões administrativa, jurídica, técnica e política.
- Conhecer elementos relativos à questão da negociação dos conflitos.
- Perceber o "espaço de diálogo" que se abre devido à existência da legislação ambiental.
- Compreender a importância que a visibilidade dos conflitos tem, no sentido de influenciar o seu desenrolar.
- Reconhecer o potencial democratizador dos conflitos.

O quadro 8 contém as idéias centrais do texto que foi trabalhado nesta unidade.

Quadro 8. Idéias centrais do texto trabalhado na Unidade 3.

Texto **"Para pensar os conflitos sócio-ambientais"**, adaptado a partir de Bredariol, C. – *Para pensar os conflitos sócio-ambientais* – pp. 44-52. In: Scotto, G e F Limoncic – Conflitos sócio-ambientais no Brasil – vol.II – o caso do Rio de Janeiro; IBASE, Rio de Janeiro, 1997.

O conceito de conflito socioambiental pode ser um importante instrumento para se pensar a realidade social brasileira. Pensar sobre os conflitos no contexto urbano das grandes cidades nos leva a pensar sobre a democratização dos processos de tomada de decisão que afetam as direções do desenvolvimento das cidades.

A legislação ambiental cria um espaço público que dá visibilidade aos conflitos e torna o meio ambiente um foro possível para negociações e discussão do desenvolvimento urbano.

O conflito socioambiental pode ser um importante instrumento de democratização. A participação nas mobilizações e decisões de um conflito é um espaço de organização e amadurecimento da sociedade.

Todo conflito envolve etapas em que são inevitáveis os processos de negociação. É necessário desenvolver uma ética, uma prática e um aprendizado de negociações. Grosso modo, pode-se falar em dois caminhos para a evolução de um conflito: 1. negociação e "resolução" do conflito; 2. recrudescimento das posições, impasse e o conflito pode degenerar na direção da violência entre as partes ou da desmobilização das mesmas.

Todo conflito envolve aspectos técnicos, administrativos, jurídicos e políticos.

É fundamental que os atores definam suas identidades, que as negociações sejam transparentes, que as diferentes partes tenham acesso à mídia, que haja convencimento mútuo e amadurecimento das posições, que se desenvolvam soluções, que haja cobrança e cumprimento de compromissos assumidos pelas partes. "Mas o que decide um conflito é a correlação de forças, as alianças construídas, o acesso à mídia, o apoio da população, sua consciência e níveis de organização, a identificação dos atores e campos de força, a construção de sujeitos, o comportamento ético, o lado que se escolhe, a emoção no lugar e na hora, ... a densidade dos argumentos, a sintonia com a conjuntura, ... o tempo político que se ganha ou que se deixa gastar, os momentos do confronto ou da habilidade em negociar, o desejo de soluções, o poder que se soma e se partilha, a competência política que se adquire ao participar dos conflitos".

O texto foi trabalhado por cinco grupos de professores, cada um responsável por um trecho do mesmo. As questões do roteiro de leitura eram as mesmas para todos os grupos:

1. Quais são as idéias centrais deste trecho?
2. Elas são de alguma utilidade em nosso trabalho de educação ambiental? Como?

As idéias foram registradas por cada um dos grupos, em folha avulsa, que foi entregue à Coordenação, e em painéis de *flip-chart*. Em seguida, realizou-se a apresentação de cada um dos grupos e discussão dos temas com o grupo-classe.

Uma descrição do trabalho de cada grupo (produzida a partir das respostas escritas elaboradas por eles, e de nossos registros sobre suas apresentações e discussões com o grupo-classe), assim como nossas análises e reflexões detalhadas a respeito de cada um deles encontram-se **"no arquivo 'Análises Interface', no CD-ROM anexo".** Apresentaremos aqui uma síntese dos aspectos mais importantes.

Síntese sobre a Unidade 3:

Em relação ao trabalho realizado nesta unidade, destacamos como um resultado significativo a reflexão dos professores sobre a utilização dos conflitos na educação ambiental. No desenvolvimento do roteiro proposto aos professores, um dos grupos faz o seguinte registro:

> Um trabalho que tenha como objetivo educar ambientalmente um cidadão precisa explicitar, instigar o mesmo a entender os conflitos, fazê-lo entender o seu papel fundamental nos mesmos e, a partir disso, agir (grupo 2);

Também consideramos interessante o fato de, espontaneamente, terem sido apontadas pelos professores, mais uma vez, relações entre o assunto estudado e a educação moral:

> [...] Sabemos que para formar esse cidadão ambientalmente educado, precisamos nos preocupar com a construção de sua personalidade moral. O cidadão precisa entender que ele faz parte de uma comunidade e que a resolução dos conflitos beneficia a todos"... (grupo 2)

Um aspecto que chama nossa atenção de modo especial é o fato de aparecer novamente a inquietação dos professores diante da idéia de trabalhar mais explicitamente a dimensão política na educação.

Durante as discussões sobre a utilidade que poderiam ter para a Educação os conhecimentos sobre negociação de conflitos, os professores levantaram a seguinte questão: Como conciliar o “ser dialógico” e o “ser político”? Os excertos a seguir expressam esta idéia:

> Pela prática, aprendemos que é preciso fechar questão em nossas posições, se quisermos conseguir alguma coisa. Como ser dialógico, então? (Profa. 1);
>
> Ação política requer posições fechadas. Se abre para o diálogo, ‘amolece’ e o outro ‘vence’ (Profa. 6).

Pensamos que estas considerações podem ser indicativas de que os professores têm uma intimidade maior com a idéia de trabalhar, por meio da Educação, a formação de *sujeitos dialógicos* do que a formação de *sujeitos políticos*.

Nós entendemos que estes aspectos não são contraditórios, e sim complementares. É fundamental, na preparação para o exercício da cidadania, que nos preocupemos em formar sujeitos moralmente autônomos, - o que inclui a dialogicidade. No entanto, esta característica, necessária, não é suficiente para a participação na esfera pública: é preciso que os sujeitos também tenham uma visão a respeito da dimensão política da vida em sociedade, e que tenham algum repertório a respeito da dinâmica da esfera pública.

Ao lado da presença de alguns resultados significativos, desejamos comentar que, de um modo geral, esta parece ter sido, das três unidades de estudos teóricos de conflito socioambiental, a que ficou menos bem explorada. Não foi possível dispor de um tempo muito grande para a socialização das idéias entre os grupos, e a impressão que temos a partir do exame de nossos registros é a de que o trabalho ficou fragmentado. Assim, diversas idéias – que procuramos identificar a seguir - que desejávamos ajudar a construir através do trabalho com esta unidade, precisariam ser melhor exploradas em iniciativas futuras:

- O potencial democratizador dos conflitos;

- Noções sobre a dinâmica da negociação;
- Elementos sobre uma ética da negociação de conflitos;
- A importância da visibilidade para o encaminhamento dos conflitos;
- A caracterização dos quatro aspectos do conflito (administrativo, jurídico, técnico, político) e a importância ou utilidade que este conhecimento pode ter para a educação ambiental;
- O espaço de negociação que se abre com a existência da legislação ambiental.

Por fim, parece-nos que, em relação ao trabalho proposto nesta unidade, os resultados apontam para a necessidade de repensar o modo de trabalhar os objetivos propostos. Por um lado, seria interessante buscar novos subsídios para ajudar a construir a compreensão dos temas estudados. Por outro, pensamos que seria importante caminhar na direção de propor aos professores uma discussão mais estruturada a respeito de qual seria a importância ou a contribuição, para a educação ambiental, de se estudar tais temas.

c) Unidade 6 – Educação, Meio ambiente e Ação política.

Por meio deste trabalho, pretendíamos ajudar os professores a:

- Compreender os conceitos de Ação política e esfera pública (em oposição à idéia de “esfera privada”).
- Refletir sobre a importância de se formar cidadãos moralmente autônomos, para que possam exercer a ação política.
- Questionar uma concepção de educação ambiental voltada para a transformação de comportamentos individuais e considerar a possibilidade de uma educação ambiental voltada para a formação da cidadania, entendida como atuação na esfera pública.

  A idéia subjacente ao trabalho proposto era a de que o conceito de ação política, aliado à noção de conflito socioambiental, pudesse contribuir fortemente para a concretização deste objetivo.
- Refletir sobre as relações entre educação, meio ambiente e cidadania.

Os trabalhos foram desenvolvidos a partir da leitura do texto **"Educação, meio ambiente e ação política",** de Carvalho, ICM. In: Acselrad, H. Meio ambiente e Democracia. Rio de Janeiro – IBASE, 1992.

Os professores realizaram uma leitura individual, como "tarefa para casa", orientada por roteiro de questões, cujas respostas foram entregues por escrito à Coordenação. A discussão com o grupo-classe ocorreu no encontro seguinte.

As duas primeiras questões do roteiro eram relativas à compreensão de conceitos centrais. As outras duas questões solicitavam a reflexão do professor e o estabelecimento de relações entre o material trabalhado e a educação ambiental:

Questão 1 – Procure certificar-se de ter compreendido a diferença que a autora faz entre **comportamento individual** e **ação política**. Explique com suas palavras.

Questão 2 – Diferencie **esfera pública** e **esfera privada**.

Questão 3 - Comente o seguinte trecho:
..."Não basta amar a natureza, é preciso entender e influir sobre como o direito à vida, dos homens e da natureza, é ou não garantido pelas decisões políticas. (...) Para construirmos valores mais solidários e garantirmos o direito à vida, para a nossa geração e para aquelas que virão, não basta ser amigo das árvores e dos animais, é preciso criar práticas sociais efetivamente democráticas e solidárias na relação entre os homens."(p.40)

Questão 4 – Depois de **ter lido o texto até o fim**, localize novamente o trecho abaixo (p.40).

> "Entendendo o meio ambiente como o espaço comum, de convivência, onde afetamos as Ações que se dão na esfera pública e somos afetados por ela, meio ambiente, política e cidadania estão absolutamente relacionados. **Educar** para a cidadania é **construir a possibilidade** da Ação política, no sentido de **contribuir para formar** uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita".
>
> Pensando nos conteúdos, experiências, dúvidas e inquietações que acumulamos até o momento, no Projeto Interface (Encontros de Março, GT1, GT2, GT3...), reflita e responda:
> **Que contribuições** você acha que podemos pensar em dar, a partir de uma educação **ambiental** a ser realizada na **escola**?

Uma descrição das respostas elaboradas pelos professores a cada uma das quatro questões, assim como nossas análises e reflexões detalhadas

sobre cada uma delas encontra-se **"no arquivo 'Análises Interface', no CD-ROM anexo".** Apresentamos a seguir uma síntese dos aspectos centrais.

Síntese sobre a Unidade 6:

A respeito dos conceitos básicos trabalhados, os resultados indicam que houve problemas com o entendimento da idéia de "esfera privada". Quando se trata de definir, isoladamente, o conceito de "ação política", também constatamos algumas dificuldades. No entanto, percebemos que há uma boa compreensão quando se associa os conceitos de "esfera pública" e "ação política". Como estes conceitos são centrais aos nossos estudos, pensamos que vale a pena buscar novos subsídios para apoiar a construção da compreensão dos mesmos por parte dos professores.

Consideramos que há bons resultados no que diz respeito ao desenvolvimento de algumas idéias que são relevantes a partir da perspectiva de formação proposta.

Uma delas é a formação do entendimento de que a EA não deve trabalhar apenas com comportamentos individuais, mas sim com a preparação para a ação política, na esfera pública. Os excertos a seguir, que são respostas elaboradas à questão 3 trabalhada nesta Unidade, são representativos desta idéia:

> Em educação ambiental, não basta se ter um comportamento individual ('não depredar a natureza'), é preciso ter uma ação política, é necessário interferir nas decisões políticas, se organizando socialmente para 'criar espaços' que possibilitem estas interferências (Profa. 10).

> Se quisermos formar cidadãos que exerçam de fato a 'cidadania', temos que educar para serem atuantes, ou seja, 'Agir' na esfera pública (Profa. 3).

Parece-nos, também, que estes excertos apontam para a transformação daqueles entendimentos sobre a "cidadania" expressos na Unidade 1 (como "denúncia" e como "ação isolada" de um indivíduo).

Outro aspecto relevante são os indícios de percepção a respeito da necessária associação entre a "ação política" e a esfera da moralidade. Consideramos significativo que uma professora tenha declarado que passara a atribuir um novo sentido ao trabalho de formação da moralidade que fazia com

seus alunos do Ensino Infantil, após ter estudado os conflitos socioambientais e ter construído a compreensão sobre o fato de que os conflitos são constitutivos da vida em sociedade. Ainda que não pudesse trabalhar diretamente a temática dos conflitos socioambientais neste nível do ensino, esta perspectiva levou-a a considerar que, ao trabalhar com a formação da personalidade moral de seus alunos, estava contribuindo para formar "sujeitos com percepção clara de que estão 'no social', fazem parte de um coletivo", o que seria um fator importante para que, no futuro, eles pudessem vir a ser "sujeitos aptos à ação política".

Também pensamos que é importante o fato de ter havido uma percepção, por parte dos professores, a respeito do potencial dos conflitos socioambientais como recursos pedagógicos para propiciar o trabalho interdisciplinar com as questões ambientais. Esta idéia está bem representada na reflexão elaborada por uma professora, ao responder à questão 4 trabalhada nesta Unidade:

> Um projeto de educação ambiental na escola deve possibilitar a compreensão do meio ambiente não só nos seus aspectos físicos, geográficos e biológicos, mas principalmente social. Deve ter como fio condutor a identificação, análise e possibilidades de ações sobre conflitos sócio-ambientais onde todos possam enxergar as formas de participação cidadã.
> Os conteúdos específicos das diversas disciplinas passam a se tornar necessários para subsidiar as discussões e as tomadas de posição frente às situações trabalhadas. Não basta constatarmos e discutirmos determinados problemas ambientais a partir de textos didáticos, artigos de jornais e revistas, etc.; é preciso entendermos a complexa rede de relações e interesses envolvidos nas situações analisadas e o caminho possível para que possamos exercer a cidadania, a partir de ações políticas.
> Pensando mais concretamente no contexto escolar, poderíamos mapear um conjunto de conflitos sócio-ambientais que fazem parte do cotidiano dos alunos da escola, bem como na sua comunidade e desenvolver uma proposta de trabalho que procure contemplar os objetivos destacados (Profa. 8).

Temos, ainda, indícios de que os professores construíram o entendimento de que, ao "trazer a realidade" para dentro da escola ("sair do discurso genérico") através do uso pedagógico dos conflitos socioambientais, é possível propiciar um trabalho educativo que atinja o âmbito da Ação política. O excerto a seguir representa esta idéia:

> Posto que acreditamos que educar ambientalmente não é apenas 'rotular posturas' e que queremos ajudar a formar cidadãos que ajam em benefício da coletividade (percebendo a importância do seu eu-cidadão), a escola precisa ser, então, um espaço político – que permita o exercício da cidadania, um espaço no qual o discurso não seja genérico [...] e estarmos atentos às situações cotidianas vivenciadas por nós – no que se refere ao meio ambiente; às resoluções políticas que são feitas e se possível participarmos delas, mostrando a importância da participação individual no coletivo, nas resoluções da esfera pública.
> P.S.: Lúcia! Não é fácil educarmos ambientalmente!!! (até porque nós precisamos nos educar também!) (Profa. 4).

Por fim, desejamos comentar o relato da professora 4, sobre um trabalho que desenvolveu com seus alunos, a partir dos estudos sobre o campo de conflito socioambiental realizados no Projeto Interface.

Ela contou que, a partir de um artigo da Folha de São Paulo, daquela semana, - no qual o deputado Micheletto ("o moto-serra") e a senadora Marina Silva haviam se posicionado a respeito de alterações do Código Florestal - , pediu que os alunos escrevessem cartas para um dos dois, questionando as posições do mesmo. Ela relatou que procurou analisar, com os alunos, os atores participantes daquela situação: "dos deputados/senadores da Comissão que votaram a favor do relatório de Micheletto, 'x' eram ruralistas e 'y' eram grandes latifundiários".

Diante do relato da professora, o grupo Interface sugeriu que eles de fato mandassem as cartas para os parlamentares. A isto se seguiu uma discussão sobre a importância e o significado da ação extrapolar os muros da escola, de realmente se concretizar "no mundo" ("Que não fique sendo meramente uma atividade didática"...). A Profa. 4 relatou ainda que uma das alunas manifestou o desejo de mandar sua própria carta para a Revista Veja.

Consideramos este relato significativo, por três motivos. Primeiramente, porque demonstra que a professora utilizou os conhecimentos a respeito de conflito socioambiental para elaborar, de forma independente e autônoma, uma atividade para seus alunos de Ensino Médio, na disciplina específica em que atuava. Em segundo lugar, porque a professora elaborou e propôs uma ação pedagógica na qual criou a possibilidade de se chegar, com os educandos, ao nível concreto da ação política (que se efetivaria no caso de os alunos realmente enviarem suas cartas aos parlamentares ou à revista Veja, conforme

mencionado). Em terceiro, porque, ao pedir que os alunos se posicionassem (ao escolher um interlocutor - entre o deputado Micheletto e a senadora Marina Silva - e elaborar uma carta questionando os posicionamentos deste interlocutor), a professora criou, também, oportunidade para o exercício das capacidades morais dos educandos. E a professora expressou, no final de seu relato aos professores do “Interface”, o entendimento de que a moralidade autônoma e o exercício da cidadania estão inter-relacionados (“Para agir na esfera pública, é preciso ser um ‘ser autônomo’”).

Nós consideramos tal relato como um importante indício de que a oferta dos subsídios teóricos e metodológicos do campo dos conflitos socioambientais possibilita a criação autônoma de novas práticas pedagógicas pelo professor. E desejamos ressaltar que a prática pedagógica proposta pela professora reúne um conjunto de características que consideramos relevantes e coerentes com o nosso referencial de EA formadora de cidadania.

2.2.2 O estudo de caso de um conflito socioambiental

Nas Unidades 2 e 4 do trabalho com o GT3 foi realizado o estudo de um caso real de conflito socioambiental. Relembramos que este trabalho foi intercalado com o trabalho teórico-conceitual realizado nas Unidades 1, 3 e 6 e já descrito.

O caso escolhido para ser estudado foi o do conflito relacionado à mudança da regulamentação do uso do solo no entorno de um reservatório de águas no município de Nazaré Paulista, região da alta bacia dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí.

Este caso foi escolhido pelas seguintes razões:

- Por estar situado no âmbito da realidade regional dos professores e da escola em que estávamos desenvolvendo o Projeto Interface (Campinas é um município da BPCJ);
- Por tratar da questão dos recursos hídricos, que é crítica na região;
- Porque estava sendo noticiado pela imprensa à época em que desenvolvíamos o Projeto Interface, o que, a nosso ver, trazia em si dois aspectos importantes: permitia inserir na formação continuada um tema ambiental relevante e atual da realidade próxima dos professores; permitia chamar atenção para o fato de que os jornais podem ser uma interessante fonte de material para se trabalhar na escola a perspectiva dos conflitos socioambientais.

No presente texto, apresentaremos primeiramente a descrição dos trabalhos realizados para o estudo do caso, e, na seqüência, os nossos comentários a respeito dos mesmos.

2.2.2.1 Descrição das atividades realizadas para estudo do caso de Nazaré Paulista

a) Trabalhos desenvolvidos na Unidade 2:

Primeiramente, foi realizada a leitura da matéria jornalística intitulada **“Leis de Nazaré Paulista ameaçam o Sistema Cantareira”**, publicada no jornal “O Estado de São Paulo” de 12 de dezembro de 1999, assinada por Liana John (**Anexo 1** desta tese, em papel). A matéria circulou também na

internet, juntamente com uma solicitação da ONG IPÊ, no sentido de que as pessoas se mobilizassem e enviassem e-mails para vários órgãos e agentes públicos relacionados à questão, manifestando indignação e solicitando a tomada de providências cabíveis. Os professores receberam uma cópia deste material (matéria jornalística + mensagem divulgada na internet).

A partir da leitura do mesmo, o grupo-classe elaborou coletivamente, na lousa, uma descrição e uma contextualização iniciais do conflito, apresentada no Quadro 9. Serviu como apoio para orientação desta atividade o item 1 do **"Roteiro Metodológico"** para diagnóstico de conflitos, elaborado pelo IBASE[2], que indica aspectos a serem considerados nesta contextualização:

> **1. INTRODUÇÃO: Características sócio-ambientais da região em estudo**
>
> - Características ambientais, breve histórico do processo de povoamento, configuração do "espaço social", atividades econômicas principais, processo de avanço do capital na região, identificação de tensões/conflitos sociais, etc.;
> - Identificação de macroproblemáticas ambientais na região. Enunciação dos diferentes campos de tensão, enfrentamento e resistência entre projetos e/ou forças sociais em disputa.

Quadro 9. Descrição inicial do conflito, elaborada pelos professores

Descrição breve: Em Nazaré Paulista... A alteração de leis municipais que liberam ocupação urbana ao redor do Reservatório Atibainha vai comprometer a qualidade e a disponibilidade de água para a RMSP e as bacias PCJ. Panorama regional/ contextualização do conflito: Nazaré está na região das nascentes das Bacias PCJ (e abriga um dos reservatórios do Sistema Cantareira). A água dos reservatórios é classe 1 (a única nesta classe, dentre todos os corpos d'água da bacia PCJ). A água desses mananciais é exportada para a Região Metropolitana de São Paulo – RMSP (metade do total disponível vai p/ RMSP). A região tem remanescentes de Mata Atlântica. O relevo é o mais acidentado de toda a bacia, o que resultou em um maior grau de preservação (em relação à Média e à Baixa Bacias). Existe pressão do mercado imobiliário para construção de loteamentos para lazer (chácaras) na região. A duplicação da rodovia Fernão Dias facilita o acesso e aumenta, assim, o interesse de empreendedores pela implantação de diferentes atividades econômicas e de lazer na região. O Sistema Cantareira (déc. 70) causou êxodo rural nos municípios da região. Atualmente, a região passa por um novo processo de aceleração da urbanização.

[2] Apresentado na introdução ao texto "Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional", que foi estudado pelos professores na Unidade 1 do GT3 do Projeto Interface.

Este quadro foi construído, em boa parte, a partir de informações sobre as bacias PCJ que haviam sido trabalhadas na etapa anterior do projeto pelo Grupo de Trabalho 1 (GT1).

Depois deste trabalho coletivo, os professores, reunidos em cinco pequenos grupos, analisaram mais detalhadamente o conflito de Nazaré Paulista, preenchendo a **"Ficha de Levantamento de Conflitos Ambientais na Imprensa"** (também elaborada pelo IBASE[3]) a partir das informações trazidas pela matéria jornalística em questão.

A "Ficha de Levantamento" traz os seguintes tópicos para serem preenchidos, a partir dos quais se vai caracterizando um dado conflito:

- data/período de ocorrência;
- área de ocorrência;
- descrição breve;
- âmbito do conflito (local, regional, nacional, internacional), de acordo com a área de ocorrência, o impacto e a mobilização;
- atores envolvidos no conflito;
- conseqüências/desdobramentos do conflito;
- condições ambientais que estão na base do conflito;
- soluções/encaminhamentos.

Os resultados deste exercício permitem perceber que os professores expressam uma boa compreensão inicial da configuração geral do conflito em questão, e conseguem identificar seus elementos básicos, a partir da reportagem de jornal.

b) Trabalhos desenvolvidos na Unidade 4:

O estudo do caso de conflito foi retomado, após o estudo do texto "Para pensar os conflitos sócio-ambientais" (adaptado de Bredariol, 1997; trabalho desenvolvido na Unidade 3).

[3] Apresentado como Anexo do texto "Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional", que foi estudado pelos professores na Unidade 1 do GT3 do Projeto Interface.

Nesta nova etapa, apresentamos e discutimos com os professores o **esquema conceitual genérico de conflito socioambiental** (Manzochi, 2000 – não publicado), apresentado abaixo:

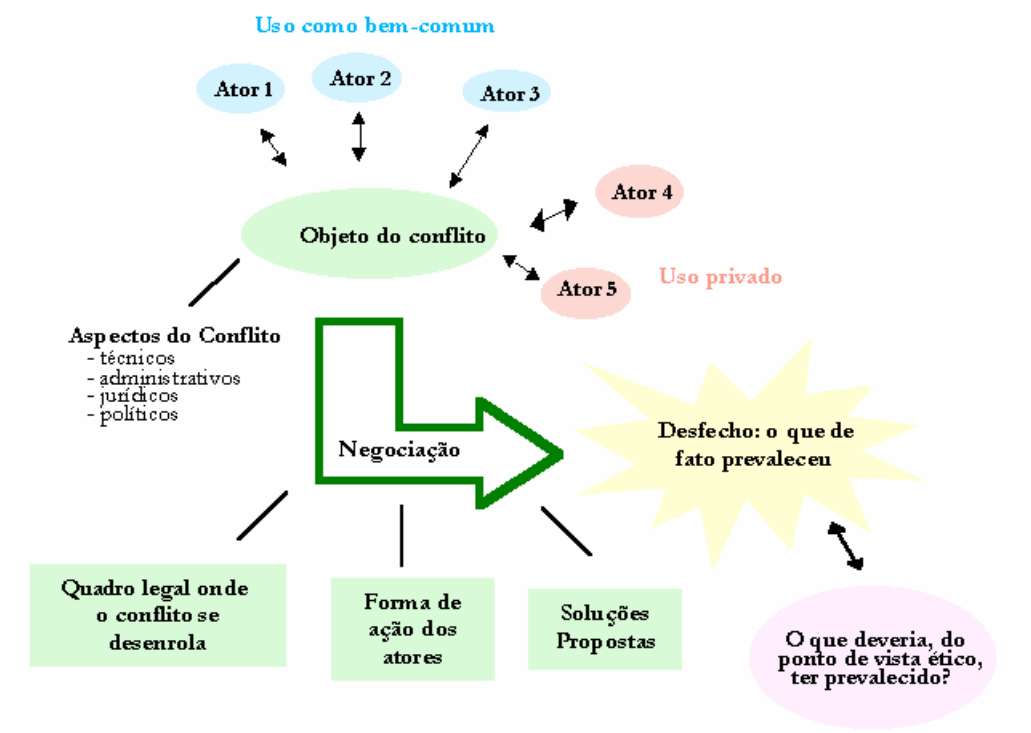


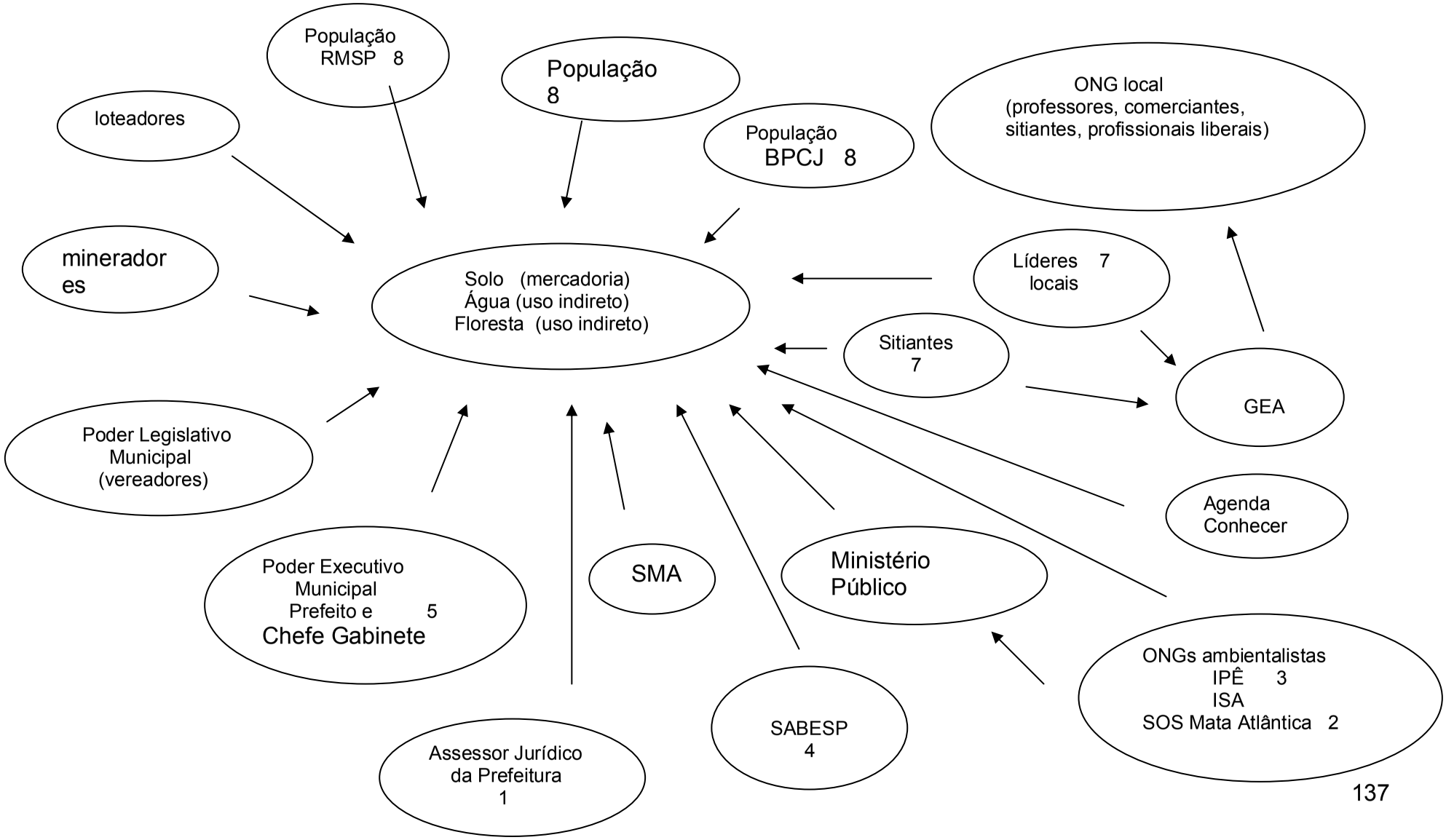
Figura 2. Esquema conceitual genérico de conflito socioambiental.

A partir deste esquema genérico, propusemos aos professores a realização de um "mapeamento" do conflito de Nazaré Paulista. Ele consistiu em: identificar os atores envolvidos no conflito; identificar os objetos do conflito e o tipo de uso que se pretende para eles (direto ou indireto); caracterizar os discursos de cada um dos atores e os interesses que eles defendem no conflito; identificar formas de atuação utilizadas pelos atores no decorrer do conflito; identificar ações e soluções propostas para o conflito; caracterizar o quadro legal em que se desenrola o conflito; descrever o "desfecho", ainda que provisório, do conflito.

Para esta atividade, também serviu como apoio o **Roteiro Metodológico** para diagnóstico de conflitos, elaborado pelo IBASE, que já havia sido utilizado anteriormente.

Como resultado desta atividade, os professores produziram, coletivamente, um esquema conceitual do conflito de Nazaré (Figura 3) e um texto (Quadro 10), apresentados a seguir.

Figura 3. Esquema conceitual do Conflito de Nazaré Paulista, produzido pelos professores:



Quadro 10. “Mapeamento” do conflito de Nazaré Paulista, produzido pelos professores.

❖ **Identificação de discursos (D) e interesses (I) presentes no conflito:**
(OBS.: os números de 1 a 8 correspondem aos atores assinalados no esquema apresentado na página anterior)

D.1 - Foi a SABESP que construiu a represa na cidade, não a cidade que invadiu a área da represa.
A alteração das leis só vai regularizar uma situação que já existe de fato.

D.2 – É uma ação eleitoreira em detrimento da preservação ambiental.
É uma conseqüência previsível da duplicação da Fernão Dias sem estudos sérios de impacto ambiental.

D.3 – A deterioração ambiental acarretará a inviabilização do ecoturismo na região.
D.4 - Vai afetar os dois maiores pólos industriais do país (São Paulo e o eixo Campinas-Piracicaba) e cerca de nove milhões de pessoas que dependem das águas do sistema Cantareira.

D.5 – Arrecadação de IPTU, regularização de lotes (loteamentos populares)
Em um segundo momento, muda o discurso, admitindo ter errado e estar disposto a buscar soluções alternativas para o problema criado...

I. 6 – extração de minérios
I. 7 - ecoturismo e atividades “ambientalmente corretas”
I.8 - disponibilidade e qualidade de água para diversos usos: industrial, agricultura, abastecimento público

❖ **Formas de ação dos atores envolvidos:**

- Ação direta (p. ex.: ocupar a terra, impedir a entrada de caminhões em um aterro sanitário, etc.) – neste conflito, não houve.

- Ação judicial - Ministério Público foi acionado pelas ONGs ambientalistas para iniciar uma ação civil pública.

- Lobby – pressão sobre o legislativo municipal de Nazaré, convocação para reunião aberta com a população.
- Alianças - sim, conforme os interesses; a grosso modo, podemos falar em “dois lados”:
  A) sitiantes, ONGs ambientalistas, líderes locais, população mobilizada, Agenda Conhecer;
  B) Poderes Executivo e Legislativo Municipal de Nazaré, Assessoria Jurídica da Prefeitura, loteadores, exploradores de minérios
- Denúncia – na imprensa regional (Jornal O Estado de São Paulo)
  pela internet
  denúncia formal ao Ministério Público

❖ **Encaminhamentos, desdobramentos, soluções propostas:**

- Esforços desenvolvidos para entender melhor a questão: Seminário envolvendo população local e regional;
- Capacitação da população local para o ecoturismo;
- Organização de ONG local;

- Proposta de emendas às leis, tentando minimizar suas conseqüências negativas para o ambiente (os vereadores não aceitaram encaminhar as emendas propostas);
- Exigência da regulamentação da lei de compensação financeira, pela questão de proteção de manancial;
- Ação civil pública para fazer cumprir a legislação estadual de proteção aos mananciais.

❖ **Quadro legal onde se desenrola o conflito:**

Decorre de intenção de alteração da legislação que regulamenta o uso do solo no município de Nazaré Paulista.

➢ **Principais leis relacionadas ao caso:**
De Proteção aos Mananciais (estadual); Código Florestal (federal), Lei de Crimes Ambientais (federal), leis de parcelamento do solo (federais).

❖ **Ainda não há um desfecho para o conflito.**

Durante o processo de elaboração do esquema conceitual do conflito de Nazaré Paulista, houve colocações dos professores no sentido de que anteriormente (através das leituras realizadas) não haviam se dado conta da abrangência do conflito – a quantidade de atores envolvidos e o alcance – em termos geográficos – das conseqüências das alterações das leis e da futura provável urbanização no entorno do Reservatório Atibainha, no município de Nazaré Paulista. Estes aspectos tornaram-se claros durante o exercício de construção do esquema.

O estudo de caso encerrou-se com a elaboração do esquema do conflito e com a construção da descrição do mesmo, que foi apresentada no quadro acima.

2.2.2.2 Comentários a respeito do estudo de caso de conflito socioambiental realizado com os professores:

a) Aspectos que se mostraram significativos na realização do estudo de caso de Nazaré Paulista:

Os professores fizeram uma boa identificação do objeto do conflito, dos atores envolvidos, dos respectivos discursos e dos interesses associados a eles.

Também indicaram corretamente as formas de ação utilizada pelos atores no decorrer do conflito, assim como os encaminhamentos e soluções propostos, na busca de solução para o mesmo.

A contextualização do conflito elaborada pelos professores (na Unidade 2) faz referência a elementos importantes presentes na cena, tais como: o fato de o município encontrar-se na região das nascentes das Bacias PCJ; o fato de abrigar um reservatório do sistema Cantareira; a duplicação da rodovia Fernão Dias e conseqüente pressão dos interesses imobiliários sobre a região; presença de remanescentes de Mata Atlântica na região; a implantação do Sistema Cantareira e conseqüências do mesmo para a região na década de 70; a relação entre características ambientais (notadamente o relevo) e processo de ocupação da região.

Pode-se considerar que esta contextualização contempla em boa parte o que está indicado no item 1 do Roteiro Metodológico (IBASE, 1995, p.9), que serviu de apoio à realização desta contextualização.

b) O que ficou pouco explorado no estudo de caso de conflito realizado com os professores:

O primeiro ponto a observar diz respeito à caracterização dos atores envolvidos no conflito. Embora a identificação dos mesmos esteja correta, faltou fazer referência à organização social, ou seja, localizá-los em relação aos setores e instâncias da sociedade: sociedade civil; Estado; mercado. Ainda, dentro destes segmentos, seria possível especificar mais, apontando, por exemplo: órgãos públicos; poder judiciário; população organizada.
Isto teria ajudado a formar uma visão mais complexa da ordem social da sociedade (CARVALHO, ICM; 2000).

O segundo ponto diz respeito à realização de uma análise mais aprofundada sobre os discursos e interesses dos atores envolvidos no conflito. Seria importante situá-los em um contexto mais amplo, em referência às duas grandes tendências presentes hoje no debate ambiental: a tendência que entende “a Natureza como valor” e a que se orienta basicamente pela idéia do “valor da Natureza”. Poderíamos defini-las, resumidamente, da seguinte forma:

> A tendência 'Natureza como valor' agrega argumentos éticos e visão social de longo prazo sobre o valor intrínseco da natureza e seu caráter de bem comum intergeracional. A tendência 'o valor da Natureza' agrega argumentos e interesses que tendem a reduzir e traduzir a natureza e o meio ambiente a um valor monetário e de uso imediato, segundo a lógica da troca mercantil (CARVALHO, ICM 2000).

Podemos considerar que, no estudo de caso realizado, a respeito de Nazaré Paulista, a percepção da presença de uma tensão entre dois pólos está indicada no momento em que os professores identificam potenciais alianças entre os atores:

> ... conforme os interesses, a grosso modo, podemos falar em 'dois lados':
> a) sitiantes, ONGs ambientalistas, líderes locais, população mobilizada, Agenda Conhecer;
> b) Poderes Executivo e Legislativo Municipal de Nazaré, Assessoria Jurídica da Prefeitura, loteadores, exploradores de minérios.

No entanto, durante este estudo do caso, não chegamos ao ponto de nomear ou definir melhor estes pólos, ou a explorar possíveis valores subjacentes aos interesses identificados no discurso dos atores.

Chama atenção que, no início do trabalho teórico-conceitual sobre os conflitos (Unidade 1), durante as discussões realizadas a partir do estudo do texto "Um ano de lutas ambientais na imprensa", os professores haviam se referido a duas formas de valores que estariam presentes nos conflitos: "valor entendido como lucro" e "valor entendido como consumo sustentável, sustentabilidade". Este momento antecedeu o estudo do caso específico de conflito.

Além disso, no esquema conceitual genérico de conflito, apresentado aos professores antes do exercício de "mapeamento" do conflito de Nazaré, também está indicada uma polaridade básica entre atores que estariam situados em dois campos opostos: os que têm intenções de uso dos bens ambientais como bens comuns e os que têm intenções de uso privado dos bens ambientais.

Assim, percebemos que em diversas ocasiões, durante os estudos realizados com os professores, apareceu o tema da polaridade básica que está expressa nos conflitos. No entanto, em nenhum momento conseguimos aprofundar a reflexão a este respeito.

Também não foi possível avançar em termos da discussão sobre o desfecho real (ou possíveis desfechos) ou ainda sobre qual desfecho seria eticamente mais desejável.

Estas lacunas que identificamos no desenvolvimento do estudo de caso nos levam a considerar que talvez tivesse sido interessante propor, após o estudo do esquema genérico de conflito e após o mapeamento do conflito de Nazaré, um terceiro momento de trabalho em que se confrontariam os dois esquemas, buscando avançar mais na exploração do caso. Esta pode ser uma indicação para experiências futuras de formação continuada de professores.

Consideramos que, em parte, estas lacunas deveram-se à falta de tempo hábil para nos determos mais na discussão do conflito, pois havia um calendário estabelecido, com outras demandas que teriam que ser trabalhadas no percurso do projeto, em função do objetivo final de criação de materiais pelo grupo. No entanto, é importante mencionar outro fator limitante: o fato de que, naquela ocasião, não tínhamos ainda um aprofundamento da reflexão que fosse suficiente para permitir "formatar" e propor atividades para o grupo que viabilizassem a discussão destes aspectos, no espaço de tempo disponível. Este é um ponto importante para o amadurecimento desta proposta de formação de professores: buscar subsídios para poder trabalhar mais adequadamente as questões ligadas à dimensão ética do conflito. Consideramos que uma possibilidade significativa seja a busca de elementos relacionados aos temas "a ética da esfera pública" (ou ética política) e a "ética da sustentabilidade" (ou ética ambiental, mais amplamente).

Tivemos algumas vezes presente a sensação, - na época em que trabalhávamos com os professores -, de que ao destrinchar o conflito, "a gente toma partido de saída", e parece que já coloca uma "carga" diferente ao descrever os atores, discursos e interesses de um lado e de outro do conflito. Parece que já partimos de uma posição de concordância com os atores que estão preocupados com a sustentabilidade, com a preservação da qualidade ambiental e da água e de reprovação dos que desejam as alterações da legislação para permitir o loteamento da área.

Por um lado, talvez este seja um movimento natural (de se tomar partido). Por outro lado, pensamos que é preciso observar a forma de trabalhar, para ajudar a garantir que se faça uma descrição mais completa da situação e,

também, para não influenciar, de antemão, as reflexões e posições dos professores a respeito do que está sendo estudado. (Eles deverão ter este mesmo cuidado ao trabalhar este tipo de tema com seus alunos). Cabe ressaltar que, ao tratar do papel do professor nos trabalhos de educação moral, Puig assinala a importância de que ele se mantenha neutro, em determinados momentos, para não influenciar, prematuramente, as opiniões e escolhas dos alunos a respeito de temas que envolvem a identificação e opção entre valores.

Não foi possível explorarmos adequadamente, durante o estudo do caso de Nazaré, a questão do quadro legal em que se desenrola o conflito. Foram apontadas as leis mais diretamente relacionadas ao caso: a Lei de Proteção aos Mananciais (Lei estadual 9866/98), o Código Florestal (Lei federal 4771/65), a Lei de Crimes Ambientais (Lei federal 9605/98) e as leis de parcelamento do uso do solo (Leis federais 6766/70 e 9785/99, que modifica a anterior). Além da própria Lei de Uso e Ocupação de Solos vigente no município de Nazaré Paulista, que os vereadores e Prefeito desejavam alterar (diminuindo a medida de lote mínimo, para permitir maior adensamento da ocupação da área). Mas não foi possível aprofundar a discussão em torno delas. Seria importante avançar no sentido de especificar claramente os aspectos destas leis que estão relacionados à situação do caso estudado. Consideramos que, assim, o estudo do caso abre a possibilidade de se desenvolver o conhecimento da legislação ambiental, de um modo contextualizado, que pode gerar interesse por estar ligado a um caso real, dando sentido a este conhecimento, uma vez que ele permitirá entender melhor o próprio caso. Lembramos que nos estudos teórico-conceituais de conflito socioambiental havia sido abordada a importância da legislação ambiental, no sentido de que ela abre um espaço real de discussão e negociação dos conflitos. Poderíamos, no estudo de caso, trabalhar no sentido de explicitar esta possibilidade, em uma situação concreta.

Consideramos que há aí um importante desafio, no que diz respeito ao desenvolvimento de formas adequadas para se fazer este trabalho no contexto escolar: as leis são textos especializados e, além disso, sua interpretação e uso inserem-se em um contexto mais amplo da área do Direito. Geralmente, nem os formadores e nem os professores são profissionais da área. Talvez

seja interessante se pensar na colaboração entre educadores e profissionais da área do Direito na proposição de atividades e/ou materiais a serem utilizados no estudo dos conflitos. Farias (2003), ao trabalhar com estudo de um caso judicial de conflito socioambiental com alunos do Ensino Médio, aponta nesta mesma direção.

Por fim, a análise do estudo de caso desenvolvido no Projeto Interface nos leva a pensar que, uma vez mapeado o caso de conflito, com a identificação e descrição dos elementos relativos à sua composição, estrutura e dinâmica, teria sido interessante realizar um movimento de problematização mais amplo, propondo aos professores uma reflexão a respeito de “Para que serve esta caracterização do conflito que nós fizemos?”.

Algumas das possíveis respostas a esta indagação seriam: reconhecer polaridades; perceber que estão em jogo diferentes visões de mundo e diferentes projetos de sociedade, pautados por valores básicos distintos; conhecer formas concretas assumidas pela ação política; valorizar a organização da sociedade civil; perceber a importância da visibilidade dos conflitos; construir uma visão da complexidade da ordem social.

Pensamos que a proposição de uma questão deste tipo aos professores ajudaria a tornar mais explícitos e a sistematizar melhor uma série de aspectos que estiveram presentes durante o desenvolvimento do estudo de caso, mas que talvez tenham, naquele momento, ficado apenas implícitos. Esta pode ser uma indicação interessante para futuras experiências de formação continuada.

c) A associação de diferentes recursos didáticos para se realizar o estudo do caso:

Revelou-se interessante o encadeamento no uso dos recursos didáticos: jornal, roteiro metodológico de diagnóstico de conflitos, ficha de levantamento de conflitos na imprensa, “mapeamento” do caso de conflito.

A utilização de um caso de conflito encontrado em uma reportagem de jornal, em si mesma, já é interessante, na medida em que evidencia que o jornal pode ser uma fonte de materiais para este tipo de trabalho.

O roteiro metodológico e a ficha de levantamento (CARVALHO, ICM; SCOTTO, 1995) ajudaram a fazer uma primeira aproximação, colhendo na

notícia de jornal os elementos solicitados, que vão ajudando a compor uma primeira visão do conflito.

Já o “mapeamento” realizado a seguir mostrou dar um novo sentido de conjunto e propiciar uma melhor compreensão do conflito. A professora 10 expressa claramente isto, dizendo que anteriormente à realização do “mapeamento” (ou, seja apenas através das leituras realizadas) não havia se dado conta da abrangência do conflito – a quantidade de atores envolvidos e o alcance – em termos geográficos – das conseqüências das alterações das leis e da futura provável urbanização no entorno do Reservatório Atibainha, no município de Nazaré Paulista. Isso teria ficado bem claro para ela durante o exercício de construção do esquema do conflito.

Adicionalmente, o esquema conceitual genérico de conflito (ao qual nos referíamos, à época do Projeto Interface, como “mapa conceitual de conflito”), revelou-se um recurso didático muito bem aceito pelos professores, que foram unânimes em solicitar cópia em xerox do mesmo, quando nós o apresentamos pela primeira vez em *flip-chart*, em um de nossos encontros de trabalho.

Em nosso entender, a possibilidade de transitar entre o esquema conceitual genérico de conflito e a representação esquemática do caso (o “mapa” do caso) ajuda o professor a apropriar-se mais firmemente dos conceitos que estão sendo tratados, e ajuda a construir uma visão das possibilidades de se realizar o mesmo movimento em relação a outros casos reais de conflito. Dito de outra forma: ajuda a perceber que o que está sendo aprendido através de um caso específico pode ser utilizado em novas situações. Isto significa, também, que se abre para o professor a possibilidade de contextualizar o trabalho, buscando casos de conflito da realidade local/regional em que estão situados os seus educandos.

Consideramos que a conjugação destes recursos pode continuar a ser explorada em novas experiências de realização de estudos de caso de conflitos, com professores.

2.2.3 Conclusão geral sobre os trabalhos com o campo teórico-metodológico de conflito socioambiental desenvolvidos na experiência de formação continuada de professores (Projeto Interface):

Nós consideramos que a experiência vivida no Projeto Interface produziu indícios significativos a respeito do uso do campo de conflito socioambiental na formação continuada. Estes indícios são de três tipos:

a) De que o trabalho foi capaz de ajudar a construir, com os professores, entendimentos a respeito de conceitos e temas que consideramos centrais a uma perspectiva de EA formadora de cidadania. Destes, destacamos:

1- a percepção de que o conflito é constitutivo da vida em sociedade;

2- a percepção de que, ao sair do discurso genérico na EA, por meio do trabalho com situações contextualizadas (o caso de conflito socioambiental real), abre-se a possibilidade de se chegar à Ação política, no trabalho educativo;

3- a visão sobre a necessidade e importância da formação moral (na direção da autonomia), para a preparação dos sujeitos para atuar na esfera pública;

4- o entendimento sobre a importância de se conjugar o trabalho com as três dimensões (“C/I”; “V”; “PP”) na educação ambiental;

5- a percepção de que o próprio professor precisa passar por um processo de formação/transformação, como sujeito/cidadão, para poder fazer um trabalho educativo voltado para a formação da cidadania;

b) De que os professores perceberam o potencial pedagógico de determinados subsídios/recursos estudados dentro do campo de conflito socioambiental. Por exemplo, a elaboração do “mapeamento” do caso de conflito real; o potencial dos conflitos socioambientais para desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola;

c) De que os subsídios teórico-metodológicos estudados abriram aos professores a possibilidade de ressignificar suas práticas pedagógicas anteriores e/ou de criar, de modo autônomo, novas práticas, coerentes com uma visão de EA formadora de cidadania e aproveitando conhecimentos e experiências acumulados a respeito de sua disciplina específica e/ou da faixa etária dos alunos com os quais trabalham.

Também temos, a partir das análises da experiência realizada, indicações a respeito de direções por onde precisamos avançar, para aprimorar a exploração do campo de conflitos socioambientais, em futuras ações de formação continuada:

a) Buscar mais subsídios para apoiar a exploração da dimensão ética dos conflitos (por exemplo, a discussão sobre a polaridade básica que se expressa nos conflitos, entre as visões pautadas no reconhecimento do “valor da Natureza” e na idéia de “Natureza como valor”; aprofundar as discussões sobre o conceito de “sustentabilidade”);

b) Buscar subsídios mais aprofundados para trabalhar a questão da dimensão política dos conflitos, notadamente o fato de que não é possível transpor diretamente a discussão ética para a dimensão política: a formação de determinados valores em relação ao campo ambiental é importante, mas não se pode pensar que ele levará automaticamente ao consenso, entre os diferentes atores sociais, a respeito dos projetos de sociedade. Isto implica, entre outros aspectos, em buscar um melhor preparo para explorar a discussão sobre “valores” e “interesses”; significa também aprimorar os estudos sobre aspectos relacionados à dinâmica dos conflitos;

c) Ampliar os espaços para reflexão e socialização das discussões entre os professores;

d) Estruturar melhor as atividades voltadas para promoção da reflexão dos educadores a respeito das implicações, desdobramentos, aplicações dos subsídios teóricos estudados (sobre o campo de conflito socioambiental) para o trabalho educativo. Por exemplo: a possibilidade de formação de um repertório sobre ação política, a partir dos estudos sobre a dinâmica do conflito socioambiental e a importância que este aspecto pode ter para a EA;

e) Ampliar o trabalho de exploração de casos concretos de conflito socioambiental (destinar mais tempo; trabalhar maior número e diferentes tipos de casos) e dar mais espaço para o trabalho de “transitar” entre o estudo de casos e o esquema conceitual genérico de conflito socioambiental.

Nós consideramos que estes resultados apontam na direção de que vale a pena continuar explorando o campo de conflito socioambiental na formação continuada de professores para a EA e aportar novos subsídios para aprimorar os trabalhos.

2.3 Articulação entre conflito socioambiental e educação moral: criação de atividades para sala de aula

Conforme já indicamos anteriormente, após estudar o campo da educação moral (no GT2 do Projeto Interface) e o campo de conflito socioambiental (no GT3 do Projeto Interface), os professores dedicaram-se à tarefa de criar atividades para sala de aula, a partir do estudo de caso de conflito socioambiental anteriormente realizado (o caso de Nazaré Paulista, município que fica nas cabeceiras das Bacias PCJ, na qual se situavam os professores envolvidos no projeto) **e** utilizando os seis recursos metodológicos da educação moral anteriormente estudados (clarificação de valores; discussão de dilema; construção conceitual; *role-playing*; atividade informativa e exercício de compreensão crítica).

É relevante assinalar que nossa intenção, ao propor a articulação dos dois campos, era criar a possibilidade de se desenvolver trabalhos de educação ambiental em que, ao mesmo tempo, se esteja:

- propiciando o desenvolvimento da moralidade dos sujeitos (através do exercício de suas capacidades morais e da construção de um conhecimento crítico dos guias de valor);
- promovendo uma abordagem do "ambiental" situado na esfera pública (superando, assim, o trabalho educativo com temática ambiental que visa apenas à modificação de comportamentos individuais e que entende que a vida em sociedade é uma simples somatória destes comportamentos individuais);
- introduzindo no ensino questões ambientais relevantes da realidade local/regional dos educandos, e com possibilidades de explorá-las de modo pedagogicamente consistente, superando a "mera notícia".

2.3.1 Como foi o processo

Para esta criação final, os professores que anteriormente haviam participado do GT2 se organizaram novamente nos três subgrupos que haviam estudado os RMs, e cada um deles trabalhou o conflito de Nazaré Paulista a partir dos dois recursos metodológicos da educação moral com os quais já estava familiarizado (lembramos que, no GT2, os professores haviam estudado os RMs de Puig e criado exemplos de atividades a partir de reportagens de jornal sobre o tema "lixo").

Consideramos importante assinalar que, neste momento do Projeto Interface, enfrentamos alguns limites e dificuldades, advindos do fato de que nem todos os professores haviam participado dos estudos de educação moral realizados no GT2 (parte dos professores estava, naquele momento do projeto, trabalhando com informações sobre as Bacias PCJ, no GT1). Assim, neste momento final de criação, não foi possível envolvê-los na tarefa de articular o conflito de Nazaré Paulista e os RMs da educação moral, e eles se dedicaram a outras tarefas.

Outra dificuldade enfrentada durante a criação final das atividades para sala de aula foi o fato de que ela se deu em um momento da vida escolar em que os professores estavam envolvidos em outras demandas, tais como viagens sucessivas com seus alunos para realização de estudos do meio interdisciplinares, o que fez com que a presença dos professores fosse alternada nos encontros, tornando o processo um pouco fragmentado.

Além disso, também é importante levar em conta que, na forma como o processo de formação se desenvolveu, esta etapa de criação final das atividades para sala de aula (articulando o conflito de Nazaré Paulista e os recursos metodológicos da educação moral) iniciou-se um tanto tardiamente, quase no final do primeiro semestre de 2000 (que era o terceiro e último semestre do processo de formação), tendo sido possível dedicar um tempo relativamente curto, de aproximadamente um mês (com encontros semanais), para esta criação.

Também não foi possível, no tempo disponível do projeto, que os subgrupos socializassem entre si e com os demais professores (ex-componentes do GT1) os resultados deste último processo de criação de atividades, a partir da temática do conflito de Nazaré Paulista.

Consideramos que todos os aspectos que apontamos acima devem ser levados em conta, para se buscar um aprimoramento, em experiências de formação continuada que possamos vir a realizar futuramente.

2.3.2 O que foi criado pelos professores

As atividades criadas pelos professores, a partir do conflito socioambiental de Nazaré Paulista e utilizando os seis recursos metodológicos da educação moral anteriormente estudados (clarificação de valores; discussão

de dilema; construção conceitual; *role-playing*; atividade informativa e exercício de compreensão crítica) encontram-se no **Anexo 2** (em papel), nesta tese.

É importante considerar que estas atividades não esgotam, de modo algum, as muitas possibilidades de trabalho e os diversos temas que podem ser explorados a partir do conflito em questão. Antes, eles exemplificam algumas formas de se trabalhar. E, embora possam ser efetivamente utilizadas em sala de aula, o que mais nos interessa, no caso de um processo de formação continuada, não é a possibilidade de que estas atividades venham a ser repetidamente utilizadas pelos professores, como "receitas prontas", mas sim o fato de que elas podem ser consideradas uma amostra das possibilidades que se abrem, para criação contínua de atividades, pelo professor, com base em temas ambientais de sua realidade local/regional, quando ele domina o repertório teórico-metodológico que aqui foi trabalhado.

As seis atividades criadas são apresentadas em pares:

- Clarificação de valores e discussão de dilema moral (criadas pelo subgrupo 1);
- Construção conceitual e *role-playing* (criadas pelo subgrupo 2);
- Atividade informativa e exercício de compreensão crítica (criadas pelo subgrupo 3).

Antes de cada um dos pares, se apresentará um quadro que explica sucintamente o que é cada um dos recursos metodológicos com que se está trabalhando.

2.3.3 Análise das atividades criadas pelas professoras

2.3.3.1 O que nos propusemos a analisar

Em relação às atividades criadas pelos professores, utilizando os RMs propostos por Puig e o caso de conflito socioambiental de Nazaré Paulista, nós nos propusemos a examinar os aspectos que apontamos abaixo:

a) Em termos das questões morais, ou seja, em termos da problematização moral:

Consideramos que seria importante observar, nas atividades criadas, o que foi possível às professoras problematizar, a partir do conflito de Nazaré Paulista. Assim, diante de um conjunto de questões morais que identificamos como potencialmente possíveis de serem problematizadas diante de um conflito socioambiental, quais foram colocadas, de fato, pelas atividades propostas? Para concretizar esta análise, nós delineamos algumas questões que, em nosso entender, poderiam ser objeto de problematização moral, a partir do trabalho com conflitos socioambientais:

1. Dentre os usos que são propostos (ou efetivados) para os bens ambientais neste caso de conflito, há algum(s) uso(s) que deveria(m) ter prioridade, na sua opinião? Qual(is) seria(m)? Por que?

2. Se há valores inconciliáveis presentes neste conflito, você consegue apontar algum(ns) que deveria(m) prevalecer no encaminhamento das decisões sobre o uso/gestão dos bens que estão em disputa, nesta situação específica? Quais seriam? Justifique sua(s) escolha(s).

3. Quais são as conseqüências que os diferentes valores e interesses que estão em pauta no conflito em questão acarretam para o bem comum?

4. Caso, na prática, o(s) valor(es) que você identifica como prioritário(s) não prevaleça(m) no encaminhamento do conflito, o que você pensa que pode ou deve ser feito?

5. Quem está participando das discussões/decisões sobre o que fazer com o bem ambiental que está em disputa, neste caso específico? Quem você acha que teria o direito/deveria participar destas discussões/ decisões? Por que?

6. As pessoas que tomaram as decisões, em relação a este conflito, levaram em conta os valores que você pensa que seriam prioritários? Em sua opinião, por que o fizeram (ou por que não o fizeram)?

7. De alguma forma, você faz parte deste conflito:
   - como afetado pelas conseqüências?;
   - como participante nas decisões a serem tomadas?

   O que você pensa ou como se sente em relação a esta situação? Por que?

8. Você identifica algo que esteja ao seu alcance realizar, em relação a esta situação? O que seria?

9. Que ações foram tomadas pelos diferentes participantes deste conflito, para influenciar as decisões que seriam tomadas sobre o conflito? O que você pensa destas ações?

Por outro lado, também procuramos observar se aparece, nas atividades elaboradas pelas professoras, a problematização moral de algum aspecto que não havíamos percebido como possível.

b) Em termos dos guias de valor:

Procuramos observar quais guias de valor foram problematizados ou, pelo menos, estão presentes nas atividades propostas pelas professoras. E, ainda, se algum guia de valor que entendemos que seria relevante trabalhar deixou de ser abordado. Também consideramos se, em seu conjunto, as seis atividades criadas contemplam o trabalho com diferentes tipos de guias de valor (a partir da tipologia proposta por Puig, 1998a).

Além destes dois aspectos (cujos comentários apresentaremos para cada uma das atividades em separado, neste texto), procuramos também formar uma visão geral a respeito de outro ponto que consideramos significativos para esta proposta de formação continuada em educação ambiental: a questão da esfera pública. Nós tratamos de indagar, diante das atividades criadas pelas professoras:

- Na forma como estão propostas tais atividades, podemos considerar que a "questão ambiental" está situada na esfera pública, ou as propostas tendem a suscitar uma reflexão moral dirigida a questões pertencentes ao comportamento individual dos sujeitos, no âmbito da vida privada?

Aqui, é importante ressaltar que o fato de se referir (explicita ou implicitamente) aos "bens ambientais como bens comuns", ou se reportar ao "bem coletivo" é importante, mas não é suficiente para que se possa considerar que a discussão está colocada na esfera pública.

Quando problematizamos moralmente uma conduta individual no âmbito privado, também o fazemos, ou podemos fazê-lo, à luz da idéia de "bem comum". Tomemos como exemplo a discussão do comportamento sobre a adequada disposição do lixo. Podemos problematizar a importância de o sujeito comprometer-se com a coleta seletiva de lixo, em sua casa, trazendo para a

reflexão a idéia de que determinados bens/recursos ambientais são finitos e que todos, no presente e no futuro, dependem da existência destes bens. Ou podemos discutir a atitude de deixar o lixo no chão *versus* colocá-lo em locais apropriados, propondo a reflexão sobre as conseqüências desta segunda conduta, para o bem estar de todos os que convivem no mesmo ambiente.

Nós entendemos que a problematização moral sobre a questão ambiental estará situada na esfera pública quando estiverem sendo problematizados aspectos relacionados aos critérios que são utilizados para se estabelecer prioridades e pautar decisões públicas sobre o uso/gestão dos bens ambientais, que afetam toda a coletividade. Trata-se, aqui, de questões relacionadas aos interesses e valores que estão em pauta no conflito socioambiental.

Também pensamos que será o caso de se considerar que a problematização moral da questão ambiental está situada na esfera pública, quando estiverem em discussão aspectos relacionados à configuração e dinâmica política dos conflitos, tais como: Quem está participando e quem teria o direito/dever de participar daquelas decisões? A quem cabe decidir quem pode participar? Que formas de ação são possíveis, adequadas, legítimas para se participar e influenciar o encaminhamento dos conflitos?
Acrescentamos, ainda, que a problematização pode se dirigir às diferentes arenas em que se travam os debates e em que se estabelecem ações visando a intervir nestes debates e nos rumos das decisões.

Por fim, antes de apresentar nossas análises sobre as atividades criadas pelas professoras, desejamos tecer comentários sobre dois aspectos adicionais, que são importantes para os trabalhos de construção da personalidade moral: o exercício das capacidades morais dos sujeitos e a questão da ação sócio-moral.

O exercício das capacidades morais é um aspecto relevante da construção da personalidade moral. Assim, consideramos que deve estar contemplado, também, no trabalho de educação moral realizado a partir dos conflitos socioambientais.

Uma vez que os diversos recursos metodológicos (RMs) propostos por Puig se destinam ao trabalho com diferentes finalidades da educação moral, e conseqüentemente, contribuem, com maior ou menor ênfase, para o exercício

das diferentes capacidades morais, consideramos que seria redundante nos perguntarmos se as atividades propostas pelas professoras permitem trabalhar com as capacidades morais dos educandos. Esta seria uma falsa questão. O que nos parece que é pertinente indagar é se as atividades criadas pelas professoras apresentam as características básicas que permitem identificá-las com cada um dos tipos de recurso metodológico que serviu de base à sua criação, ou seja, se podem ser consideradas, realmente, como exemplos adequados de cada um destes tipos de RMs. Assim, procuraremos indicar isto ao comentar cada uma das atividades.

Quanto à questão da ação sócio-moral, desejamos lembrar que os RMs são propostas de trabalho que se prestam à realização de atividades sistematizadas de EM, em situações estruturadas de sala de aula. Assim sendo, tendem a favorecer o trabalho com aspectos reflexivos da moralidade, mais do que com a ação sócio-moral propriamente dita.

No entanto, não podemos perder de vista que Puig (1998a, b) ressalta a importância de que sejam conjugadas, em um programa de educação moral, ações voltadas para o desenvolvimento de aspectos reflexivos da moralidade e ações que cheguem a envolver os educandos no nível da ação sócio-moral. Desta forma, se estaria colaborando de maneira mais completa para a construção de sua personalidade moral. Em relação ao envolvimento com a ação sócio-moral, as atividades realizadas no âmbito mais abrangente da escola como um todo, ou ainda, as atividades que tenham um grau maior de inserção na comunidade seriam mais apropriadas do que as atividades estruturadas e sistematizadas, realizadas no âmbito da sala de aula.

Assim sendo, pensamos que uma perspectiva interessante de trabalho na formação continuada poderia ser o envolvimento dos professores, - após a criação das atividades em que utilizaram o caso conflito socioambiental e os RMs da educação moral -, na seguinte discussão:

- As diferentes atividades criadas apontam para possibilidades de se desenvolver, a partir delas (ou seja, tomando-as como ponto de partida), ações pedagógicas em que se chegue ao nível das ações sócio-morais, com os educandos?

No Projeto Interface, não chegamos a realizar esta reflexão com os professores. Deixamos aqui a indicação para ser considerada em experiências futuras de formação continuada.

Apresentaremos a seguir nossas análises sobre as atividades criadas pelas professoras, utilizando o caso de conflito da Nazaré Paulista e os RMs propostos por Puig (1998b). Além das considerações sobre as questões de problematização moral e sobre os guias de valor, apresentaremos comentários adicionais específicos a cada uma das atividades, quando for o caso.

2.3.3.2 Resultados das análises das atividades criadas pelas professoras

a) Atividades: Clarificação de valores e Discussão de dilema moral (subgrupo 1)

Um primeiro aspecto a ser observado é que as atividades criadas pelas professoras apresentam as características básicas necessárias para que sejam consideradas, respectivamente, como “exercício de clarificação de valores” e como “discussão de dilema moral”, de acordo com o que é proposto em Puig (1998b).

- Quanto à problematização moral de aspectos do conflito de Nazaré, estas duas atividades, consideradas em seu conjunto, exploraram os seguintes aspectos:

  - Na Clarificação, pede-se que os alunos identifiquem os interesses e os valores presentes no conflito. Pede-se, ainda, que reflitam sobre quais destes valores eles consideram mais defensáveis ou corretos.

  - No Dilema, pede-se que o aluno se posicione – contra ou a favor da mudança da legislação, e, conseqüentemente, contra ou a favor do loteamento das margens do reservatório – e que justifique sua escolha. Assim, o que se está solicitando é que ele proceda a uma hierarquização dos interesses relacionados ao uso dos bens em questão (solo, água, floresta), e, em última instância, dos valores presentes no conflito (mais concretamente: “qualidade ambiental” e “bem estar social”).

Consideramos que a problematização moral proposta se relaciona aos itens “1” e “2” do rol de possíveis questões morais que apresentamos mais acima.

❖ Quanto aos guias de valor presentes:

As atividades propostas trabalham com as idéias de “qualidade ambiental” e “bem estar social”.

Dentro do aspecto “qualidade ambiental”, dá ensejo para que se incluam: a qualidade da água, a manutenção de condições para a realização de turismo ecológico na região e a preservação da Mata Atlântica.

Consideramos que, potencialmente, esta discussão abre espaço para tratar do valor “sustentabilidade”.

No aspecto “bem estar social”, toca na questão do direito à moradia e ao acesso a benefícios básicos relacionados à infra-estrutura urbana.

b) Atividade: Exercício de construção conceitual (subgrupo 2)

Podemos considerar que a atividade criada pelas professoras contempla as características básicas relativas ao tipo de recurso metodológico a que corresponde, conforme apresentado por Puig (1998b).

❖ Quanto à problematização moral:

A problematização moral central que é proposta diz respeito a uma escolha entre a realização de um sonho pessoal e o respeito ao “bem coletivo” (no caso, a preservação dos bens ambientais e da qualidade ambiental da região em questão, entendendo-se que tais bens ambientais são bens coletivos).

Em nosso entender, ao longo das diferentes etapas da atividade, são abordados aspectos que se relacionam a algumas das questões que apontamos como possíveis de se problematizar, a partir dos conflitos socioambientais:

Ao mesmo tempo em que problematiza um comportamento individual (o Sr. João deve decidir se compra ou não o lote à beira da represa), a atividade pede, também, na etapa de “Modelagem”, uma reflexão sobre as conseqüências da adoção de diferentes valores, e, mais especificamente, convida a abordar a questão dos valores adotados pelos homens públicos (do Legislativo municipal), para pautar a decisão sobre mudança ou não da

legislação de uso do solo do município de Nazaré Paulista. Nesse momento, entendemos que poderiam ser explorados aspectos relacionados às questões 3 e 6 que apresentamos inicialmente.

Pensamos ser interessante ressaltar que a atividade propõe a reflexão sobre as conseqüências que advirão para o município de Nazaré Paulista, para as cidades da região das Bacias PCJ e para a região metropolitana de São Paulo (RMSP), ajudando a construir a percepção sobre o amplo grau de abrangência geográfica e, conseqüentemente, para o grande número de pessoas que serão afetadas pelas decisões que estão em jogo no conflito estudado.

Na etapa de “Identificação”, pensamos que, de certa forma, estão presentes aspectos que se relacionam às questões 7, 8 e 9 que formulamos para servir de base à nossa análise sobre a problematização moral do conflito socioambiental. Estas questões permitiriam uma aproximação ao tema das formas de ação possíveis aos atores diante de um conflito e, ainda, poderiam remeter a uma questão subjacente, sobre a decisão de engajar-se, ou não, de alguma forma, em ações que tenham potencial para influir nos rumos da questão que está posta no conflito socioambiental estudado.

No caso, entendemos que os educandos, além de serem convidados a refletir - “por meio do Sr. João” -, sobre a necessidade, a pertinência, ou ainda a possibilidade de abrir mão da concretização de um sonho pessoal (pelo menos naquele momento e nas circunstâncias dadas) em face de considerações sobre o bem coletivo, poderiam também ser convidados a entrar em contato com a possibilidade de se tomar uma atitude pró-ativa diante da defesa das condições necessárias para que este bem comum se concretize ou possa se manter ao longo do tempo: na narrativa oferecida à leitura dos alunos, nesta etapa de “Identificação”, o Sr. João não apenas desiste de comprar o lote à beira do reservatório, como também decide fazer parte de uma ONG que trabalha pela preservação dos mananciais da região.

Nós entendemos que a decisão de se “engajar” implica, entre outras coisas, em uma reflexão (e ação) de ordem moral. No caso do tratamento das questões ambientais, situadas na esfera pública, entendemos que esta reflexão está potencialmente colocada no horizonte de um trabalho de educação moral.

Chamamos atenção, no entanto, para o fato de que as cinco questões propostas para a reflexão dos alunos, após a apresentação da narrativa (ver "Passo b" do item "Fase 2 – Identificação"), não fazem referência a este aspecto. Elas exploram apenas uma parte da "decisão" do Sr. João: ter desistido de comprar o lote à beira da represa.

❖ Quanto aos guias de valor

O objetivo central desta atividade é ajudar os educandos a construir (ou reconstruir) significado para a idéia moral "o meio ambiente é um bem coletivo". Como já comentamos anteriormente nesta tese, tal idéia é considerada central no trabalho com os conflitos socioambientais, em uma educação ambiental que se pretende potencialmente formadora de cidadania, na forma como a entendemos.

Consideramos que o caminho que as professoras criaram, ao longo das três etapas da atividade de construção conceitual, oferece aos educandos uma boa oportunidade de construir significado para esta idéia moral. Gostaríamos, no entanto, de chamar atenção para um aspecto que não foi explorado, e que consideramos que seria importante: o caráter "intergeracional" do meio ambiente como bem coletivo. Ele permitiria ampliar ainda mais a perspectiva da responsabilidade que está envolvida nas escolhas relacionadas ao conflito socioambiental em questão e, conseqüentemente, a percepção sobre a importância do guia de valor que está sendo trabalhado, como possível critério para pautar decisões no âmbito da vida privada e na esfera pública.

A atividade proposta também traz explicitamente à discussão um outro valor: o de "bem estar social" (na etapa de "Modelização", cujo objetivo é ajudar os educandos a ampliar e generalizar o significado do guia de valor que está sendo estudado, para além da situação específica que foi trabalhada anteriormente na etapa de "Identificação").

Consideramos que o contraste entre as idéias de "meio ambiente como bem comum" e "bem estar social", no debate sobre o encaminhamento de decisões a respeito do uso e gestão dos bens ambientais, abre a possibilidade de se construir, com os educandos, uma percepção a respeito da complexidade das questões ambientais.

Por fim, desejamos comentar que, nesta atividade, usa-se o termo “meio ambiente” e não “bens ambientais”, ao formular a idéia moral de “meio ambiente como bem coletivo”. Consideramos importante chamar atenção para o fato de que não se está entendendo, aqui, o “meio ambiente” no sentido genérico de “espaço físico em que vivemos”. O conflito se dá em torno da definição de uso de determinados bens ambientais: o solo, e, indiretamente, a água e a floresta (Mata Atlântica). Talvez fosse interessante substituir os termos na formulação da idéia moral, para evitar dar margem àquele entendimento mais genérico sobre “lugar ou espaço físico em que vivemos”. Ou, se não for o caso de se substituir os termos, pelo menos o educador deverá estar atento para o entendimento do termo “meio ambiente” que estiver sendo expresso pelos alunos.

c) Atividade: *Role-playing* (subgrupo 2)

Nós consideramos que a atividade criada pelas professoras apresenta as características básicas necessárias para que seja considerada como “exercício de *role-playing*”, de acordo com o que é proposto em Puig (1998b).

❖ Quanto à problematização moral:

Parece-nos que, dos seis tipos de RMs que foram utilizados para explorar o caso de conflito socioambiental de Nazaré, o *role-playing* é o que coloca mais fortemente em evidência o fato de que os homens públicos tomaram (ou tomarão) decisões (quanto aos usos dos bens ambientais) que afetam a todos, e também coloca em evidência que a comunidade local (e outros segmentos da sociedade) deseja discutir os critérios que foram utilizados (ou serão utilizados) por tais homens públicos para a tomada de decisão em questão e influenciar os rumos de tais decisões.

Assim, entendemos que a problematização moral central, nesta atividade, poderia se realizar em torno a dois aspectos:

1- a necessidade de se estabelecer critérios para que os homens públicos decidam sobre a regulamentação dos usos de bens que afetam a todos;

2- a necessidade/legitimidade/possibilidade da participação dos diferentes segmentos da sociedade (entre eles, os que serão afetados pelas decisões), no processo de estabelecimento dos critérios/ prioridades de uso e, conseqüentemente, na tomada de decisões.

Neste caso, entendemos que poderiam ser explorados aspectos relacionados aos itens 5 e 6 do rol de questões que apresentamos anteriormente.

Também nos parece que, de todos os tipos de atividades propostos, este é o que coloca a situação a ser discutida de forma mais aberta e menos direcionada, indicando a possibilidade para a exploração de uma grande diversidade de aspectos.

Com base nas "fichas" elaboradas para apoiar o desempenho dos diferentes personagens na dramatização que se propõe, é possível perceber que se abrem possibilidades para se tratar de praticamente todos os tipos de questões que nós arrolamos inicialmente, como possíveis aspectos de problematização moral a ser feita a partir dos conflitos socioambientais.

Parece-nos razoável considerar, então, que, das diferentes atividades criadas, com base em diferentes RMs, este *role-playing* proposto pelas professoras é a atividade que permite, com mais facilidade, realizar um trabalho abrangente em relação à construção de entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade.

Chamamos atenção, neste sentido, para a forma como as professoras se referem ao objetivo da discussão que deve ser realizada após a dramatização, no decorrer da atividade, no item 4 do roteiro de trabalho proposto por elas:

> O objetivo da discussão que vem após a dramatização é dar condições para o professor averiguar se os alunos conseguiram entender realmente o conflito e os valores nele envolvidos (ver Atividade *role-playing*, no Anexo 2, em papel)

O objetivo é focado exclusivamente na discussão dos valores presentes no conflito, e nos sugere fortemente que as professoras estivessem considerando, aí, o trabalho com aspectos relacionados questões 1, 2 e 3 do

conjunto que nós apontamos como possíveis questões de problematização moral a partir de conflitos socioambientais: os valores relacionados aos interesses de uso dos bens ambientais que estão em jogo neste conflito.

Nós pensamos que este entendimento das professoras está relacionado à maneira como foi explorada a discussão dos conflitos socioambientais, no Projeto Interface: lá, a ênfase recaiu sobre a identificação dos discursos, interesses e valores relacionados ao uso dos bens ambientais, presentes no conflito. Nós não conseguimos, naquela ocasião, aprofundar as discussões a respeito da diversidade de questões morais relevantes que se pode explorar a partir dos conflitos socioambientais.

❖ Quanto aos guias de valor

Uma diversidade de valores pode ser colocada em pauta a partir da discussão da dramatização proposta nesta atividade. As “fichas” dos personagens, que apresentam suas posições e possíveis argumentos que utilizariam para defendê-las, permitem levantar uma série de possibilidades, que comentamos a seguir.

Associado à idéia de realização de melhorias como escolas, postos de saúde, asfalto (que seriam viabilizadas pelo aumento de arrecadação de impostos pela Prefeitura), podemos identificar um valor que poderíamos denominar “bem estar social”:

O conflito em questão dá ensejo, também, à discussão de um outro conjunto de guias de valor que guardam afinidade entre si: a idéia moral “os bens ambientais como bens comuns”; ”qualidade ambiental”; ”preservação”; “sustentabilidade”.

A preservação, como termo amplo, refere-se à preservação da própria “qualidade ambiental” (que estaria associada à manutenção de condições para exploração do ecoturismo na região), da qualidade da água (para diversos fins, entre eles, abastecimento público, atividades industriais), da Mata Atlântica, que está em vias de regeneração. Podemos identificar aqui aspectos desta “preservação” que podem ser considerados utilitaristas (por exemplo, manutenção da qualidade e disponibilidade da água para diversos usos; manutenção da Mata Atlântica pelo fato de ser necessária para a preservação da qualidade da água da represa) e aspectos que podem ser considerados

“essencialistas” (por exemplo, um possível entendimento de que a Mata Atlântica merece ser preservada pelo seu valor intrínseco, independentemente da utilidade que possa ter para os seres humanos).

Entendemos que os diversos interesses econômicos voltados para a utilização dos bens ambientais que estão em jogo neste conflito podem ser associados diferencialmente à idéia de “bem coletivo” ou à idéia de “bem pessoal” ou “bem de determinado grupo” – o atendimento de alguns destes interesses econômicos pode ser considerado mais compatível com o valor “sustentabilidade” e com a idéia moral dos “bens ambientais como bens comuns intergeracionais” (por exemplo, a possível exploração de atividades ligadas ao ecoturismo); outros, talvez, possam ser mais associados ao bem de determinadas pessoas ou grupos mais restritos e, ao mesmo tempo, mais incompatíveis com a “sustentabilidade” (a exploração dos bens ambientais pelas madeireiras e mineradores, por exemplo). Parece-nos importante chamar atenção para a necessidade de que estes aspectos sejam discutidos à luz de seu contexto específico, neste conflito, para tentar minimizar a formação de entendimentos muito generalizados, que possam ser estereotipados ou maniqueístas (por exemplo, um entendimento de que qualquer tipo de exploração econômica dos bens ambientais deve ser sempre rejeitada e identificada somente com aspectos negativos). Talvez seja possa ser de algum auxílio pensar que a discussão diz respeito aos modos de apropriação dos bens ambientais em determinado espaço e em um contexto específico.

Por fim, parece-nos que a questão dos interesses eleitorais, que aparece nas considerações a respeito de alguns dos personagens pode remeter à discussão de valores relacionados ao atendimento de determinados grupos (que têm interesse político direto – os “homens públicos”) e à discussão de valores relacionados ao atendimento das necessidades da coletividade, através da ação daqueles que têm interesse político direto.

d) Atividade: Atividade informativa

Puig (1998b) afirma que uma grande variedade de formas de trabalho pode cumprir a finalidade de “atividade informativa”, e opta por não indicar

nenhum padrão específico que sirva como base para a elaboração de tais atividades.

O importante a observar, na elaboração da atividade informativa, é que ela deve aportar informação que tenha um papel relevante na formação moral, na medida em que, de alguma forma, expressa valores desejáveis.

São indicados três tipos de conteúdo informativo desta natureza: as declarações, documentos, leis e personalidades que expressam valores universalmente desejáveis; os conceitos de valor e teorias éticas que tenham relevância histórica; as convenções sociais que regulam as relações entre as pessoas e entre estas e o meio que as rodeia (e que, embora possam ser baseadas em hábitos concretos e circunstanciais, expressam de modo contextual valores claramente desejáveis).

O exemplo apresentado em Puig (1998b) trata do tema do aproveitamento do lixo, e trabalha o conceito de reciclagem e sua importância. Além disso, envolve os alunos na tarefa de diferenciar objetos recicláveis e não recicláveis e sugere que o professor proponha algum tipo de atividade prática a ser realizada na escola ou em casa, pelos educandos.

Diante deste exemplo, parece-nos que podemos afirmar que as atividades informativas têm a função de aportar informação que seja capaz de apoiar concretamente condutas que expressem a adoção de determinados valores.

A atividade criada pelas professoras, a partir deste entendimento, aborda o tema da Ação Civil Pública, com os seguintes objetivos:

- ajudar a construir o entendimento a respeito do que é a ACP;
- aportar conhecimento sobre um instrumento jurídico que possibilita a participação cidadã e a defesa do meio ambiente;
- conseqüentemente, aportar informação sobre um possível forma de ação que a coletividade organizada pode adotar para influenciar nos encaminhamentos de conflitos socioambientais.

Vemos então que, a partir do caso de Nazaré Paulista (em que as ONGs cogitam da possibilidade de acionar o Ministério Público), foi possível elaborar uma atividade informativa a respeito de um importante instrumento jurídico que

abre a possibilidade de interferência da coletividade organizada, diante da necessidade de proteger os bens ambientais, que são coletivos.

Ainda que o objetivo central não seja a problematização moral, chamamos atenção para o fato de que a atividade permite tematizar aspectos que a sociedade considera relevantes:

- a importância de se proteger “bens coletivos” /direitos difusos, que não são protegidos pelos direitos individuais ou de propriedade;
- o reconhecimento da coletividade como um “ente” que pode ser considerado como “sujeito” destes direitos difusos e o reconhecimento de seu direito de ter meios legais para interferir na proteção destes direitos;

Pensamos que, neste sentido, a atividade estaria abordando aspectos relacionados aos itens 5 e 9 de nosso rol de possíveis questões de problematização moral de conflitos socioambientais.

O exercício elaborado pelas professoras propõe esta tematização, ao perguntar (item 8):

> Agora que você sabe o que é uma ACP, reflita e responda:
> -Que valores você acha que uma sociedade demonstra considerar importantes, ao criar um instrumento como a Ação Civil Pública? (ver atividade denominada “Atividade informativa”, no Anexo 2, em papel)

A atividade também propõe explorar, como tema associado, o conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos em relação ao “meio ambiente” (já que, para se buscar a defesa de direitos, é preciso antes conhecê-los).

Consideramos ainda interessante observar que as professoras propõem, em dois momentos distintos (antes e depois de trabalhar a idéia de ACP), que os educandos apontem o que fariam se fossem moradores de Nazaré Paulista e estivessem contra a alteração da legislação de uso do solo. Sugerem, adicionalmente, que eles comparem as respostas que deram nos dois momentos. Nós entendemos que, com isto, se abrem possibilidades para a exploração de uma série de aspectos relacionados às formas de ação política, dentre os quais podemos apontar: a existência de diversas formas de ação

possíveis para se interferir nos encaminhamentos dos conflitos; discutir se algumas formas são mais adequadas que outras; se a ação das pessoas organizadas em coletivos é importante ou se abre possibilidades novas que não existem quando a ação é individual. Podemos considerar que esta discussão se relaciona aos itens 8 e 9 da lista de questões de problematização moral que apresentamos inicialmente.

Também nos parece interessante a proposta, feita no item 7 da atividade, de se trabalhar um conjunto de exemplos reais de ACPs em defesa do meio ambiente, registradas no Ministério Público do Estado de São Paulo. Ao solicitar que os educandos criem agrupamentos destas ACPs e expliquem os critérios utilizados para isto, se promove um conhecimento a respeito dos diferentes tipos de questões que motivaram a utilização deste recurso jurídico, no campo ambiental. É uma maneira de ajudar os alunos a formar repertório a respeito das ações civis públicas, para além do entendimento do conceito em si.

Por fim, desejamos comentar que, para a formação de uma visão mais crítica a respeito da forma como as ACPs vêm sendo utilizadas na prática, seria interessante recorrer a dados de pesquisa, que podem ser encontrados, por exemplo, em Fuks (1996). No entanto, entendemos que, mesmo nos casos em que este aprofundamento possa ser considerado pertinente (conforme o contexto e a faixa etária dos alunos), de qualquer forma seria importante construir primeiro uma noção a respeito do que são as ACPs – e, para isto, a atividade aqui apresentada nos parece ser apropriada.

❖ Guias de valor

Esta atividade informativa explora guias de valor do tipo “pauta normativa”: aborda a legislação ambiental, no que diz ao aspecto específico de um instrumento legal (a Ação Civil Pública) que se destina a “garantir” a possibilidade de que “sujeitos coletivos” interfiram na defesa dos direitos relacionados ao meio ambiente (um dos tipos de direito difuso) e no que diz respeito ao aspecto mais amplo dos próprios direitos e deveres dos cidadãos em relação ao “meio ambiente” (definidos na Constituição Federal do Brasil).

e) Atividade: <u>Exercício de compreensão crítica</u>

Nós entendemos que é possível considerar que a atividade criada pelas professoras contempla as características básicas relativas ao tipo de recurso metodológico a que corresponde, conforme apresentado por Puig (1998b).

De um modo geral, podemos dizer que a compreensão crítica é a capacidade de compreender em contexto, de realizar juízo moral e de guiar a ação moral diante de conflitos morais que se apresentam em situações contextualizadas (em oposição ao exercício de um juízo moral abstrato, que se ocupa de estabelecer hierarquização de valores sem considerá-los dentro de uma situação real).

Há duas formas básicas de se propiciar o exercício da capacidade de compreensão crítica: a aproximação argumentativa e a aproximação narrativa.
No primeiro caso, a aproximação se dá pela via da razão e da argumentação lógica. Trata-se de se considerar temas que envolvem conflito de valores, estabelecendo um diálogo que implica em examinar as razões dos diferentes envolvidos no conflito: os diferentes participantes do conflito narrado e suas posições; os raciocínios que o próprio sujeito (no caso, o educando) estabelece sobre o que está sendo problematizado e os raciocínios dos demais que estão analisando a situação (os demais colegas). Trata-se de examinar as razões de todos, de modo crítico, buscando perceber argumentações que não se sustentam, identificar eventuais preconceitos e abrir-se para a possibilidade de alargar a própria perspectiva, a partir do conhecimento a respeito de outros pontos de vista e das críticas que seu próprio ponto de vista pode receber.
Pode-se, no final, tentar chegar a um momento em que se busque assumir compromisso ativo na transformação da realidade controversa que está sendo analisada – abrindo-se a oportunidade para se chegar ao nível da ação sócio-moral, a partir da reflexão moral anteriormente realizada.

É importante ressaltar que neste tipo de exercício, não se pretende, necessariamente, atingir o consenso entre os diferentes participantes, mas sim chegar a pontuar claramente, na discussão coletiva, quais são os aspectos em que há acordo e quais são os pontos em que permanece o desacordo.

A segunda forma de exercício de compreensão crítica se dá pela aproximação narrativa. Neste caso, trata-se de oferecer relatos de experiência, aos quais o sujeito irá se aproximar “entrando na história e construindo empatia com os distintos personagens que nela intervêm”, podendo “viver em sua vida”

(PUIG, 1998b, p. 110), experimentar, ainda que na imaginação, o conflito moral que o protagonista está vivendo. Trata-se de uma aproximação em que predominam a totalidade da experiência, a emoção, os significados de ordem afetiva, e não a análise racional dos diferentes elementos da situação apresentada.

Para cada um dos dois tipos de aproximação (argumentativa e narrativa), Puig (1998b) indica diversas formas de se trabalhar e ressalta que os professores devem adaptá-las às suas diferentes realidades e situações de ensino, ou mesmo criar outras.

No caso do Projeto Interface, a partir do conflito socioambiental de Nazaré Paulista, as professoras criaram uma proposta de atividade utilizando a aproximação argumentativa. Ela contempla o uso da notícia jornalística (que Puig indica como possibilidade para este tipo de atividade, considerando que se trata de uma forma muito significativa de se introduzir a realidade social na escola) e também a estratégia de "análise de conflitos" (ver PUIG, 1998b, p. 105-106).

❖ Quanto à problematização moral:

Na atividade criada, a problematização moral se estabelece em torno da análise e discussão dos interesses e valores dos diferentes atores participantes do conflito de Nazaré Paulista. Consideramos, assim, que ela explora aspectos relacionados às questões 1, 2 e 3 da lista de aspectos de problematização moral que nós apresentamos como potencialmente possíveis de se explorar a partir dos conflitos socioambientais.

Desejamos chamar atenção para o fato de que, dentre todas as atividades que foram criadas a partir do conflito de Nazaré, parece-nos que esta é a que apresenta a melhor oportunidade para se trabalhar mais detidamente as relações entre discursos e interesses, e entre interesses e valores subjacentes.

Além disso, destacamos que a etapa em que se faz a "passagem" da identificação dos interesses à identificação dos valores subjacentes é realizada em conjunto pela classe, com a ajuda da professora. Existe aí uma suposição de que talvez este passo seja mais difícil de realizar, pois está menos explícito

no texto da notícia de jornal; já os argumentos e interesses dos diferentes atores estão apresentados de forma mais imediata na reportagem.

❖ Quanto aos guias de valor:

A identificação dos valores presentes se dará no decorrer da atividade. Ao propô-la, as professoras chamam atenção para a importância de que o professor ajude a garantir que os alunos cheguem a identificar alguns valores centrais que estão em jogo na situação apresentada: o “bem comum”, a “preservação da natureza”, a “sustentabilidade”, “a mobilização cidadã”.

Em relação a este último valor, nós entendemos que o trabalho com os conflitos socioambientais abre, de forma significativa, esta possibilidade de se construir a valorização da própria participação cidadã. No entanto, pensamos que talvez esta percepção, por parte do professor, precise ser mais explicitamente trabalhada: a partir da experiência vivida no próprio Projeto Interface, parece-nos que a tendência mais imediata é a de se abordar, diante dos conflitos, os valores relacionados aos diversos interesses de uso dos bens ambientais.

2.3.4 Comentários gerais sobre as atividades

Chamamos atenção para o fato de que foi possível, a partir do caso de conflito socioambiental de Nazaré, trabalhar com seis tipos de atividades de educação moral, baseadas em seis RMs distintos.

Se levarmos em conta aquelas considerações de Puig, no sentido de que cada recurso relaciona-se mais especificamente a uma ou algumas das capacidades morais (embora não se possa deixar de lembrar o funcionamento sistêmico das capacidades morais), podemos ponderar então que, tomadas em seu conjunto, as seis atividades criadas indicam concretamente o potencial dos conflitos socioambientais para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado de educação moral consideravelmente abrangente.

Quanto aos guias de valor, destacamos o fato de que foi possível abrir possibilidades de exploração de um conjunto significativo de guias de valor, a partir do conflito socioambiental. São valores associados aos dois “pólos” de tensão presentes nos conflitos.

Também foi possível propor o trabalho com diferentes tipos de guias de valor do campo ambiental: as idéias morais (ou conceitos/princípios de valor) e as pautas normativas.

Por fim, ressaltamos a presença, nas atividades criadas, de possibilidades de trabalho com valores do campo ambiental e de valores mais relacionados ao que denominamos “a vida na esfera pública” (participação cidadã, mobilização, defesa de interesse coletivo ou difuso). É relevante apontar que as atividades, na forma como estão propostas, colocam o foco muito mais na exploração dos valores relacionados ao campo ambiental e menos naqueles que dizem respeito à “vida na esfera pública”. Entendemos que este é um resultado importante que surge de nossas análises, e que aponta na direção da necessidade (e possibilidade) de aprimoramento no trabalho de formação continuada, buscando-se formas de explorar melhor estes aspectos nas reflexões desenvolvidas com os professores.

Em relação às questões de problematização moral, destacamos o fato de que as atividades criadas apresentam potencial para que sejam trabalhadas diferentes aspectos, relacionados a todo o rol de questões que indicamos inicialmente (em 2.3.3.1, item a) e que serviu de parâmetro para nossas análises. No entanto, é relevante destacar que as questões relativas aos interesses e valores associados aos usos dos bens ambientais envolvidos no conflito estudado tiveram tratamento predominante, em relação aos outros aspectos. Parece-nos inequívoco que este fato é um reflexo da ênfase que foi dada a estes aspectos, no trabalho que realizamos ao estudar os conflitos socioambientais, no Projeto Interface.

Nós consideramos que, em experiências futuras de formação continuada, seria possível e desejável trabalhar no sentido de ampliar a percepção dos professores a respeito dos diversos tipos de questões de problematização moral que podemos levantar perante os conflitos socioambientais.

À luz das análises e considerações apresentadas acima, tanto sobre as questões de problematização moral como sobre os guias de valor, pensamos que é razoável considerar que temos indícios de que a articulação entre um caso de conflito socioambiental e os RMs propostos por Puig para se trabalhar a educação moral abre possibilidades de exploração das questões ambientais

situadas na esfera pública, a partir de um *tema ambiental relevante de uma dada realidade local/regional*.

Ao mesmo tempo, fica claramente evidenciada a necessidade de um trabalho que aprofunde mais a exploração dos aspectos ligados às questões de problematização moral e aos guias de valor que dizem respeito à "configuração e dinâmica da vida na esfera pública". Estes ficaram pouco explorados, em relação às questões morais e aos guias mais específicos que podemos identificar como pertencentes ao "campo ambiental". Nós entendemos que estas duas dimensões devem ser igualmente bem desenvolvidas, em uma proposta de formação continuada pautada por um referencial de EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória.

CAPÍTULO 3 – CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E EDUCAÇÃO MORAL: uma proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores em Educação Ambiental

A experiência concreta vivida com o Projeto Interface, as reflexões que desenvolvíamos a partir dos caminhos trilhados com os professores, as respostas dadas pelos professores às propostas que apresentávamos a eles e esse processo de sistematização e análise com a retomada de nossos registros sobre tal experiência nos colocava continuamente em um movimento dinâmico de avaliação que nos proporcionou rever tanto alguns dos nossos pressupostos, como propostas concretas de formação desenvolvidas na ocasião daquela experiência.

Somados a essa experiência, os contatos que pudemos estabelecer com referenciais teóricos relacionados tanto com o campo da educação moral, como com o campo dos conflitos socioambientais e dos temas controversos em situações de ensino, - no período posterior ao Projeto Interface e no contexto deste doutorado -, nos levaram ao desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica de formação de educadores que compreende três etapas.

Na primeira, nós propomos uma aproximação ao campo da Educação Moral e a construção, com os professores, de relações entre ele e a educação ambiental.

Na segunda etapa, propomos uma aproximação com o campo dos conflitos socioambientais e a construção, com os professores, de relações entre ele e a educação ambiental.

Na terceira, nós propomos a articulação entre o conflito socioambiental e a educação moral e a exploração, com os professores, das possibilidades que ela abre para a educação ambiental.

Desejamos enfatizar o fato de que o primeiro passo não é apenas a proposição de estudos sobre educação moral (EM), e o segundo passo não é apenas a proposição de estudos sobre conflito socioambiental. Pelo contrário, cada um destes passos já contém uma articulação interna: entre o campo estudado (EM/conflito socioambiental) e a educação ambiental.

Assim sendo, nós consideramos que cada um destes passos, isoladamente, já abre novas possibilidades de trabalho para o professor, em relação à educação ambiental. Nós pensamos que esta é uma característica interessante do processo de formação proposto, porque faz com que cada uma das etapas já tenha validade em si mesma, ou seja, não é necessário que o professor participe das três etapas da formação, para só então estar preparado para aplicar seus conhecimentos em trabalhos de educação ambiental.

No presente capítulo, trataremos de cada um dos passos:

3.1 Educação moral & Educação ambiental;

3.2 Conflito socioambiental & Educação ambiental;

3.3 Articulação entre conflito socioambiental e educação moral na Educação ambiental.

Apresentaremos, aqui, nossa visão atual sobre uma possível forma de organização dos trabalhos de formação, para cada um dos três passos, a partir de objetivos que consideramos que precisam ser contemplados.

Discorreremos, também, sobre diversas possibilidades que entendemos que podem ser exploradas, a partir de cada um dos campos, para o trabalho educativo. Trata-se, em parte, de possibilidades que vislumbramos a partir do trabalho de análise e reflexão sobre a experiência realizada no Projeto Interface. Por outro lado, abrange também aspectos relacionados à exploração teórica de novas possibilidades, em um trabalho independente das análises da intervenção realizada.

Trataremos, também, das razões que nos levam, hoje, a afirmar as opções teóricas que fazemos para esta proposta de formação continuada: a opção pela linha de “construção da personalidade moral” (PUIG, 1998a), no campo da Educação Moral, e a opção por determinadas abordagens de conflito socioambiental, neste campo.

Procuraremos, ainda, para cada um dos três passos propostos, indicar possíveis direções a serem exploradas, para o futuro aprimoramento da proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA que estamos construindo.

3.1 Educação Moral & Educação Ambiental

Trataremos aqui da etapa do processo de formação continuada em que propomos uma aproximação ao campo teórico-metodológico de Educação Moral e a construção, com os professores, de relações entre ele e a educação ambiental.

3.1.1 A opção pela linha de "construção da personalidade moral" na formação continuada de professores em EA

Após a realização e análise da experiência do Projeto Interface, reafirmamos nosso interesse em trabalhar com a linha de construção da personalidade moral, em uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA. Procuraremos explicitar as razões de nossa opção, após uma caracterização breve desta linha de EM.

Esta linha entende que a formação moral é um processo, já que a moral não é dada de antemão, não é descoberta ou escolhida: ela exige um trabalho de elaboração pessoal, que envolve a participação ativa do sujeito ("construção"). A educação moral em perspectiva de construção quer fomentar a autonomia do sujeito, mas não entende esta autonomia como um individualismo ou uma independência total do sujeito com relação ao seu meio, ao passado e ao contexto histórico. Pelo contrário, ela se dá a partir do relacionamento do sujeito com seu meio social e cultural.

No entender de Puig (1998a), a personalidade moral é formada por elementos procedimentais (que são processos) e elementos substantivos (são "conteúdos").

Ela resulta da ação contínua da consciência moral autônoma que, diante de conflitos de valores (problemas sócio-morais), lança mão de suas capacidades morais (que são instrumentos de deliberação e direção moral) e dos guias de valor (que são conteúdos culturalmente construídos), para chegar às ações sócio-morais (escolhas que o sujeito faz para sair do conflito de valores enfrentado). Como os guias de valor são pautas que devem ser entendidas de modo aberto, para orientar o sujeito (e não como respostas fechadas a indicar estritamente o que ele deve fazer), e como cada sujeito

lança mão de maneira própria da combinação de suas capacidades morais, ocorre que cada sujeito vai construindo uma identidade moral procedimental própria, assim como uma identidade moral substantiva própria. Cada sujeito constrói também uma trajetória biográfica peculiar, resultante da sucessão de experiências sócio-morais que enfrenta ao longo da vida e das alternativas que constrói para si diante delas (há uma infinidade de opções morais legítimas).

Podemos considerar que a personalidade moral é o conjunto formado pela identidade moral substantiva e a identidade moral procedimental de um sujeito (ver Quadro 6, apresentado no capítulo 2, para uma representação sintética deste conceito).

A consciência moral autônoma é um elemento central da personalidade moral. Ela "preside" o processo de construção desta personalidade.

Puig entende a consciência como uma construção psicossocial. Ela é a "a capacidade de perceber a própria atividade física e mental" (p.78). É um "saber que se sabe". Esta capacidade nos dá o poder de regular e avaliar nossas atividades físicas e mentais. Isto nos torna responsáveis por nosso comportamento. Neste momento, transcendemos o nível da ação pura, tornamo-nos seres morais, podemos falar em consciência moral:

> "Atinge-se a moralidade quando podemos refletir sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre o tipo de vida que se leva, sobre os valores que pretendem conduzir o comportamento ou sobre as vivências conflitivas. Adquire-se a capacidade de atribuir valor, pensar e decidir por si mesmo sobre os próprios valores, pensamentos e decisões. A consciência se faz juiz do sujeito que a possui" (PUIG, 1998a, p.79).

Esta consciência moral não será necessariamente autônoma. O sujeito poderá usá-la para agir como juiz de si mesmo, mas a partir de critérios externos: usar a consciência moral de modo heterônomo. O uso será autônomo quando o fundamento e as razões para suas decisões estiverem no próprio sujeito; quando ele for capaz de agir de acordo com sua própria vontade. Isso não significa agir arbitrariamente ou sem fundamento. Significa, isso sim, apoiar a decisão pessoal em um processo de reflexão que leva a querer algo fundamentado em motivos e razões.

A formação da consciência moral autônoma é uma tarefa fundamental da educação moral entendida como construção. No entanto, não se deve

perder de vista que a personalidade moral não é sinônimo da consciência moral, é mais ampla, e abarca outros elementos que também precisam ser trabalhados pela educação moral.

3.1.1.1 A linha de "construção da personalidade moral" é uma proposta dialógica de educação moral

Uma vez que a personalidade moral abarca elementos procedimentais e substantivos, é necessário que uma proposta de educação moral que pretende favorecer sua formação seja uma proposta dialógica, ou seja, que trabalhe elementos substantivos e elementos procedimentais. A linha de "construção", proposta por Puig, tem esta característica. Ao constituí-la, Puig recorre às outras linhas de educação moral existentes, identificando aspectos relevantes de cada uma delas que podem trazer contribuições à tarefa de construção da personalidade moral e, ao mesmo tempo, identificando lacunas, aspectos que cada um delas deixa de considerar e que devem ser supridos por outras propostas.

O próprio Puig faz uma caracterização da linha de "construção" em que fica evidenciado este movimento de constituição. Segundo ele, a construção da personalidade moral parte de um processo duplo de adaptação, à sociedade e a si mesmo. Nesse sentido, trata da "**socialização**" (aquisição de pautas sociais básicas de convivência) e da **"clarificação"** (reconhecimento dos pontos de vista, desejos, posições e critérios pessoalmente valorizados).

Mas dá um segundo passo: trabalha a **"transmissão dos elementos culturais e de valor que são considerados horizontes normativos desejáveis"** (justiça, liberdade, igualdade, solidariedade; Declaração dos Direitos Humanos).

Considera, ainda, que a isto é necessário juntar-se o trabalho formativo das **"capacidades pessoais de julgamento, compreensão e auto-regulação morais"**, que são as ferramentas que permitem que os conflitos de valor e as controvérsias não-resolvidas (que estão presentes nas sociedades abertas, plurais e democráticas) sejam enfrentados de maneira autônoma.

Trata-se de **"formar a consciência moral autônoma"** de cada sujeito, e fazê-lo como **"espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo"**, para que ela seja o último critério da vida moral.

E, finalmente, se conclui com a construção da própria biografia (como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral). Trata-se de edificar uma vida que valha a pena ser vivida e traga felicidade a quem a vive, em meio a tantas alternativas morais legítimas.

3.1.1.2 É uma linha de EM na qual a moral está fundamentada na razão

Diversos autores consideram que é importante que as escolas se envolvam com a tarefa de realização de uma educação moral (ARAÚJO, 2007; PUIG, 2007; SILVEIRA,R. 2007 - comunicação pessoal; CORTINA;MARTINEZ, 2005; LOMBARDI; GOERGEN, 2005), dada a urgência de se estabelecer valores que possam valer universalmente, diante dos desafios que enfrentamos hoje em escala global: potencialização dos efeitos das ações humanas pelo avanço científico e tecnológico, agravados por uma racionalidade tecnicista/ instrumental. Há um entendimento de que a superação de tais desafios não passa por soluções meramente técnicas, mas sim atravessadas por compromisso ético:

> [...] Diante dos graves problemas que vivemos [...] a nova ética, assentada em bases racionais, apresenta uma possível saída para estes riscos e males. Diante do avanço aparentemente incontrolável do poder humano sobre a vida e a morte, coloca-se a necessidade da fixação de limites. A nova centralidade do discurso ético não emerge da necessidade tópica do comportamento individual ou coletivo, mas da necessidade fundamental de estabelecer limites que preservam a vida (GOERGEN, 2005, p. 50).

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a tarefa de se estabelecer acordo em torno de um conjunto de princípios que possam ser universalmente desejáveis enfrenta um desafio: parece difícil, hoje, fundamentar tal proposta, diante de um mundo de pluralidade. Um caminho seria a fundamentação racional de uma moral universal (CORTINA; MARTINEZ, 2005; GOERGEN, 2005).

A fundamentação racional da moral:

Segundo Cortina e Martinez (2001), as éticas que são fundamentadas na razão têm uma raiz kantiana. Na ética kantiana, a moral se baseia no fato

de que os seres humanos têm um valor absoluto: as pessoas têm valor em si, e não porque servem ao atendimento de algum interesse ou necessidade. Daí decorre que “os seres humanos não têm preço, mas dignidade, e que, portanto, merecem um respeito do qual se seguem obrigações morais” (CORTINA; MARTINEZ, 2005, p.140). Esta dignidade decorre do fato de que os seres humanos são livres e autônomos, capazes de dar leis a si mesmos e governar-se por elas. Assim, a autonomia da pessoa é elemento central da fundamentação kantiana. As normas autenticamente morais serão aquelas que as pessoas possam considerar válidas para todos, as que representam o que toda pessoa possa querer para toda a humanidade. Este entendimento constitui a base para a formulação dos direitos humanos.

Na perspectiva kantiana, a base da “moral” é a consciência individual: o ser humano, como ser racional, reconhece a necessidade de submeter-se aos “imperativos” que decorrem da idéia de respeito à dignidade humana. Esta perspectiva é modificada por Habermas, em sua ética discursiva, que mantém a fundamentação da moral na razão, mas em uma razão intersubjetiva. Aqui, a fundamentação racional de uma moral universal baseia-se na idéia e na necessidade de se construir entendimento intersubjetivo e na consideração das condições necessárias para que tais entendimentos possam se estabelecer de forma legítima (o discurso prático, a “situação ideal de fala”).

Conforme afirma Goergen (2005):

> A ética discursiva é de natureza cognitivista, e, neste sentido, kantiana; cognitivista e deontológica, mas dialogicamente reformulada. O sujeito epistêmico e moral de Kant é substituído pela intersubjetividade discursiva. A legitimação de uma norma ou lei não é feita por um sujeito dotado de razão, supostamente mais iluminado, mas pelos integrantes de um discurso prático, livres e competentes para interagir e comunicar-se. Nem se legitimam normas ou leis a partir de princípios transcendentes, mas pela ação comunicativa que se movimenta no interior da pragmática histórica. [...] Habermas não abandona a pretensão de universalidade presente no imperativo categórico de Kant. O processo de validação argumentativa livre e competente fornece a base de aceitação universal da norma (p. 46-47).

A proposta de construção da personalidade moral, de Puig, apóia-se nesta perspectiva de uma moral fundamentada na razão, mas em uma razão intersubjetiva. La Taille (1998), ao prefaciar o livro em que Puig apresenta sua

teoria da construção da personalidade moral, indica que o trabalho de Puig, tem suas principais influências filosóficas em Kant, Rawls e Habermas. No campo da Psicologia, suas influências estão em Piaget e Kohlberg. Tal conjunto de influências leva Puig a assumir algumas perspectivas teóricas (axiológicas e psicológicas), das quais La Taille destaca as seguintes:

> 1. Interessa a Puig o desenvolvimento de uma moral autônoma, guiada por princípios livre e criticamente assumidos [...];
> 2. A autonomia moral pressupõe uma ativa participação da razão na elaboração e legitimação de regras; trata-se de uma moral construtiva, sempre disposta a aprofundar a reflexão ética e a criar novas regras, se necessário [...];
> 3. A autonomia moral também é uma moral do diálogo, do acordo feito entre pessoas livres e iguais (de direito) entre si; trata-se de submeter-se mutuamente à crítica [...];
> 4. No plano psicológico, a autonomia moral é vista como resultado de uma interação cooperativa com os demais membros de uma sociedade; não é imposta de fora para dentro, mas sim construída pelo sujeito em interações sociais pautadas por valores e regras da autonomia moral (LA TAILLE, 1998, p12-13).

3.1.1.3 Razões de nossa opção pela linha de construção da personalidade moral na proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores que estamos apresentando

Ao tratar, no primeiro capítulo desta tese, de nosso referencial de EA formadora de cidadania (entendida em perspectiva emancipatória), já explicitamos nosso entendimento de que se trata de preparar sujeitos aptos à participação política, entendida como "macroparticipação" (no sentido de Bordenave, 1987) ou como Ação política (no sentido de Arendt, 1987) e também já explicitamos nosso entendimento de que para este exercício da cidadania, tais sujeitos precisam ser moralmente autônomos (o que inclui, entre outras características, serem dialógicos). Assim, fica evidente que necessitamos de uma perspectiva de educação moral que se preocupe em formar a consciência moral autônoma dos sujeitos, ou seja, que trabalhe aspectos procedimentais da formação moral.

Também já explicitamos nosso entendimento de que esta educação ambiental não pode ser relativista, em relação aos valores, e sim, que tem um

referencial claro, pautado na idéia de “meio ambiente como bem comum intergeracional” (que está relacionada à idéia de sustentabilidade, também). Assim, fica evidente a necessidade de uma perspectiva de educação moral que se preocupe em trabalhar aspectos substantivos (“conteúdos”, guias de valor) da formação moral.

Portanto, fica colocada a pertinência e necessidade, para nossa perspectiva de EA formadora de cidadania, de trabalhar com uma proposta de educação moral que seja dialógica (ou seja, que trabalhe simultaneamente aspectos substantivos e procedimentais).

Além disso, entendemos que os valores “sustentabilidade” e “meio ambiente como bem comum intergeracional” são valores que podem ser incluídos no campo que Habermas denomina como “moral-político” – aquele que trata de valores que envolvem a idéia de “justiça”, valores que podem ter pretensão de validade universal (em oposição aos valores do campo “ético-político”, que remetem a questões da “vida boa” e, portanto, não podem ter pretensão de validade universal, já que há muitas formas de se pautar projetos valiosos de “felicidade pessoal”) (HABERMAS APUD Mc CARTHY, 1996).

Cortina e Martinez (2005), ao tratar da questão da educação moral de sujeitos para viverem em sociedades democráticas, ressaltam a importância das propostas dialógicas, uma vez que elas permitem desenvolver aspectos procedimentais (relacionados ao desenvolvimento da autonomia moral) e também aspectos substantivos. Segundo eles,

> [...] existem conteúdos mínimos implícitos no procedimentalismo ético que constituem uma valiosa herança moral a que não estamos dispostos a renunciar nas sociedades democráticas liberais, a saber, o respeito profundo pelos *mínimos de justiça e os valores que os tornam necessários* [...] (p.173, grifos originais).

Consideram também que, nas sociedades democráticas, cuja justificação última reside nos valores do nível pós-convencional da consciência moral, ao se pensar em projetos de educação moral, não basta levar em conta a necessidade das pessoas de terem projetos pessoais de auto-realização e a necessidade de se socializarem nas comunidades específicas a que pertencem. É necessário pensar em trabalhar também a sua capacidade de universalização. Isto significa ajudá-las a distinguir entre normas comunitárias e

princípios universalistas. Estes últimos permitem questionar as normas comunitárias a partir da perspectiva de uma consciência moral que é capaz de se colocar no lugar de qualquer pessoa.

Goergen (2005) afirma o entendimento de que as novas gerações devem, através da educação,

> [...] ser familiarizadas com as tradições ético-morais para, em um processo racional/discursivo, internalizarem os princípios que resultarem deste processo como convenientes para a comunidade e para os indivíduos (p. 80).

E acrescenta que, de acordo com a perspectiva habermasiana (de uma ética baseada na razão, uma razão dialógica) os traços universalizantes da racionalidade humana garantem que estes valores (que serão considerados convenientes pelos indivíduos) não sejam apenas aqueles referentes ao âmbito do indivíduo ou da comunidade específica em que vivem, mas que possam ser princípios éticos fundamentais que ultrapassam contextos particulares.

Nós entendemos que a proposta de educação moral como “construção da personalidade moral” (PUIG, 1998a), que é uma proposta dialógica e na qual a moral é fundamentada na razão intersubjetiva, abre a perspectiva de realizarmos um trabalho de formação dos professores em que todos os aspectos acima são contemplados. E isto vai de encontro às necessidades identificadas em nosso referencial de EA formadora de cidadania em perspectiva emancipatória.

3.1.2 Considerações a respeito da aproximação ao campo ambiental, a partir da perspectiva de “construção da personalidade moral”, com vistas a explorar as possibilidades de desenvolvimento de trabalho pedagógico

O repertório adquirido com os estudos da linha de construção da personalidade moral abre possibilidades para uma forma específica de aproximação ao campo ambiental, com vistas ao desenvolvimento de trabalho pedagógico. Trataremos de explicitar estas possibilidades, aqui, de modo detalhado.

a) Campo de problematização moral – o "ambiental"

Um dos conceitos apresentados por Puig, que será importante para a construção desta aproximação ao campo ambiental e à educação ambiental, é o de "campo de problematização moral". Ele designa um campo temático que é objeto de "reflexão" por parte de uma sociedade ou comunidade. É qualquer campo sobre o qual esta sociedade se preocupa em questionar e sistematizar os valores que embasam as condutas e as tomadas de decisão. Preocupa-se também em educar seus integrantes, especialmente os jovens, para que "adquiram repertório" nessa área.

Em uma dada sociedade, há vários campos de problematização moral. A sexualidade é um exemplo típico. Praticamente todas as sociedades humanas se preocupam em estabelecer "critérios" a esse respeito (que podem variar muito de uma sociedade para outra e também ao longo do tempo, em uma mesma sociedade), e se preocupam que os seus jovens venham a conhecê-los.

O meio ambiente, nas últimas décadas, tornou-se um campo temático intensamente discutido. A realização de conferências internacionais, nacionais e locais, o desenvolvimento de legislação específica sobre o tema, a elaboração de documentos como a Agenda 21, a Convenção de Diversidade Biológica (entre muitos outros), a proliferação de cursos, o crescimento da produção acadêmica (artigos, teses, livros), a criação de departamentos, secretarias e outros órgãos de gestão específicos são indicadores claros do significado que essa temática tem assumido para a sociedade contemporânea. Estão sendo questionados os valores que vêm pautando as condutas e as tomadas de decisão no campo ambiental. Podemos dizer, então, que o campo ambiental é um campo de problematização moral.

Em termos de educação, no Brasil, a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e a elaboração, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (que contemplam o "Meio ambiente" como um tema transversal a ser tratado em todos os níveis do ensino e em todas as disciplinas) demonstram claramente que existe uma demanda da sociedade, que espera que a escola eduque as crianças e jovens em relação a este campo de problematização moral. Dito em outros termos, espera-se que a escola ajude os sujeitos a desenvolver capacidades e construir conhecimentos

e valores que sirvam para nortear as condutas e tomadas de decisão em relação ao “meio ambiente”.

Podemos nos perguntar: “Afinal, o que está sendo tematizado, ou problematizado, quando nos referimos ao campo ambiental (e à educação ambiental)?”. O que está sendo tematizado são as relações sociedade-natureza. Tais relações, desejamos aqui lembrar, podem ser entendidas como relações diretas entre cada indivíduo e a natureza, ou como relações entre diferentes grupos sociais, na organização do (disputa pelo) uso dos bens ambientais, que são *bens comuns*.

A partir da construção do entendimento de que o “ambiental” é um campo de problematização moral, podemos trabalhar com os educadores em duas novas direções:

1- a formação ou incremento de um repertório sobre os guias de valor do campo ambiental;

2- o exercício de interpelar o campo ambiental a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a formação da personalidade moral, com o intuito ajudar os educadores a vislumbrar novas oportunidades para a elaboração de intervenções pedagógicas.

b) A formação ou incremento de repertório sobre os guias de valor do campo ambiental

Conforme já assinalamos anteriormente, os guias de valor servem como “parâmetros” ou “critérios” que podemos considerar para nos ajudar a orientar nossas opções e ações. Vimos também que os guias de valor são de diversos tipos: podem ser princípios amplos e abstratos (como os conceitos de justiça, liberdade), podem ser leis, normas (como “é proibido matar”; “precisa vir de tênis para participar da aula de Educação Física”), podem ser costumes sociais (como “é educado mastigar de boca fechada”), podem ser modelos (condutas, atitudes ou formas de vida que, além de propor valores, manifestam uma maneira concreta de pô-los em prática).

Desejamos agora observar que o campo ambiental, que é um campo de problematização moral, também tem seus guias de valor. Podemos estabelecer uma correspondência entre a tipologia proposta por Puig (ver capítulo 2, item

2.1.1.b, Atividade 5) e os diversos guias de valor do campo ambiental. Vejamos alguns exemplos:

1. Idéias morais:
   - *Conceitos ou princípios*: o valor "sustentabilidade"; a idéia de que "o meio ambiente é um bem comum".
   - *Cosmovisão*: o ecologismo (a forma de pensar o mundo e organizar as sociedades proposta pelos ecologistas).

2. Pautas normativas:
   - *Leis*: a lei de crimes ambientais; a lei que exige EIA-RIMA para empreendimentos que causam impacto ambiental; o Código Florestal; as leis que estabelecem as Políticas de Meio Ambiente (nos municípios, Estados e no nível federal); etc.
   - *Normas:* as que estabelecem a maneira adequada de separar os diversos tipos de lixo reciclável, as cores certas para os contêineres onde é recolhido vidro, papel, metal, plástico.
   - *Convenções:* a Convenção de Diversidade Biológica (CDB), assinada por muitos países na Eco-92; o Protocolo de Kyoto (sobre mudanças climáticas globais); o Tratado sobre Transporte Transfronteiriço de Produtos e Resíduos Tóxicos e vários outros acordos e convenções firmados entre países, a respeito de temas ambientais relevantes da atualidade.

3. Modelos:

   Descrições de experiências de desenvolvimento urbano sustentável ou manejo sustentável de recursos naturais podem ser modelos para outros projetos que também sejam pautados pela busca da sustentabilidade. Por exemplo: a experiência do governo do Amapá (gestão João Capiberibe); algumas reservas extrativistas da Amazônia.

Consideramos que o trabalho de estabelecer correspondência entre a tipologia de guias de valor proposta por Puig e os guias de valor do campo ambiental pode abrir novas possibilidades de trabalho para o professor. Por um

lado, porque poderá ajudá-lo a identificar estes guias, dar-se conta de sua variedade e complexidade e até mesmo perceber a presença dos mesmos no cotidiano (por exemplo, na mídia); por outro, porque o professor poderá explorá-los, com os alunos, fazendo uso de um dos recursos metodológicos propostos por Puig, que se destina especificamente a trabalhar os guias de valor (o recurso denominado “construção conceitual”).

c) Interpelar o campo ambiental a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a formação da personalidade moral

A compreensão do conceito de “campo de problematização moral” e a construção da percepção de que o campo ambiental é um campo de problematização moral abrem, em nosso entender, uma possibilidade de trabalho muito significativa, porque permitem articular os conhecimentos sobre o campo da EM, construídos com os professores, com o trabalho de educação ambiental.

Como já comentamos anteriormente, uma vez que o campo ambiental é um campo de problematização moral, então podemos assumir que: 1- há espaço de problematização dos critérios/parâmetros que guiam as formas de relação entre a sociedade e a natureza; 2- importa à sociedade “moralizar” os cidadãos a respeito do campo (introduzi-los no conhecimento destas questões e ajudá-los a formar repertório na área, a partir do que já foi construído e acumulado culturalmente pela sociedade). Especificamente em relação à escola, podemos afirmar que se espera que ela faça este trabalho com os membros mais jovens da sociedade.

Pensamos que é pertinente acrescentar as seguintes considerações: vivemos, atualmente, uma situação que se pode caracterizar como crise ambiental. Isto significa dizer que atravessamos um tempo em que a sociedade está realizando um trabalho intenso de rever criticamente os parâmetros que têm pautado as relações entre sociedade e natureza. Para o trabalho educativo, podemos dizer que isto implica em mais uma tarefa: para além das tarefas básicas de introduzir os mais jovens em um determinado campo de problematização moral e de ajudá-los a formar um repertório a respeito do mesmo, trata-se de ajudar a construir a percepção a respeito das conseqüências e da inadequação de um determinado conjunto de parâmetros

anteriormente construídos, que vinham (e em certa medida ainda vêm) orientando as relações entre sociedade e natureza.

Então, estamos diante do desafio de lidar com este conjunto de questões, no contexto escolar. Como o educador poderá fazê-lo, em um trabalho sistematizado de educação moral?

Nossa proposta é que, tendo-se estudado o campo da educação moral, e mais especificamente a perspectiva de construção da personalidade moral (Puig, 1998a), se desenvolva com os professores uma reflexão norteada pelos aspectos que apresentamos a seguir:

Um campo de problematização moral tem questões relevantes a serem discutidas e tem seus guias de valor específicos, construídos e acumulados culturalmente pela sociedade.

1. Quais são as questões relevantes que estão em pauta no campo ambiental?
2. Quais são os guias de valor já construídos e acumulados culturalmente? Quais são os guias que estão em pauta no presente?

Nós entendemos que, localizando questões relevantes e guias de valor do campo ambiental, o professor estará diante de um substrato a partir do qual poderá criar e desenvolver seus trabalhos na escola.

Além disso, se desejamos que este seja um trabalho com potencial para ajudar a formar a personalidade moral dos educandos, será importante considerar se é possível explorar este substrato de um modo que leve os educandos a exercitar suas capacidades morais (ou seja, pela perspectiva de enfrentamento de experiências sócio-morais). Cabe então perguntar, com os educadores:

3. Nós temos proporcionado aos educandos – ou pelo menos explorado com eles – experiências sócio-morais de “conteúdo” ambiental?

É relevante observar que esta pergunta abre uma perspectiva muito diversa de uma proposição formulada simplesmente como “tratar de temas ambientais com os educandos”. Neste segundo caso, poderemos estar nos referindo, por exemplo, a um trabalho conceitual com temas da Ecologia (entre muitas outras possibilidades). Trata-se, aqui, de buscar com os educadores

situações em que os sujeitos poderão vivenciar (e problematizar) conflitos entre valores, no campo ambiental, diante dos quais terão oportunidade de exercitar suas capacidades morais e o uso/construção crítica de significados dos guias de valor.

Talvez de um modo mais informal, e para podermos, nas intervenções de formação continuada, nos referir mais facilmente (em termos mais sintéticos) a este trabalho de interpelar o campo ambiental a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a formação da personalidade moral, possamos nomeá-lo por “fazer as três perguntas de Puig ao campo ambiental”. Esta idéia está sintetizada no quadro 11.

Nós entendemos que, se o professor for capaz de “fazer as três perguntas de Puig ao campo ambiental”, estará preparado para explorar o campo ambiental em suas práticas pedagógicas de educação moral, de um modo criativo, autônomo e contínuo.

Quadro 11. “Fazer as três perguntas de Puig ao campo ambiental”.

- O **ambiental** é um **campo de problematização moral**.
- Um campo de problematização moral tem **questões relevantes** a serem discutidas e tem seus **guias de valor específicos** (estabelecidos ou em construção...).
- Espera-se que a **escola eduque moralmente os cidadãos** a respeito deste campo. Diante disto, cabe indagar:

1. Quais são as **questões relevantes** do **campo ambienta**l que precisamos trabalhar?
2. Quais são os **guias de valor** do **campo ambiental** que precisam ser abordados?
3. **Nós temos proporcionado** aos educandos (ou pelos menos temos discutido com eles) **experiências sócio-morais de conteúdo ambiental**?

Se, além disso, o professor dominar o uso dos recursos metodológicos (RMs) propostos por Puig, terá aí um apoio metodológico importante na formatação de uma diversidade de atividades de sala de aula, que o ajudarão a explorar os muitos aspectos que foi capaz de levantar aos responder àquelas três perguntas.

3.1.3 Como organizaríamos este passo da formação, hoje

Após a oportunidade de ter refletido sobre a experiência realizada no Projeto Interface, nos encontramos em condições de:

- apontar mais claramente objetivos de trabalho que já estavam presentes na proposta inicial e que se tornaram, para nós, mais conscientes, podendo agora ser explicitados;
- descartar aspectos ou questões de trabalho que tenham se revelado periféricas e valorizar outros que tenham se mostrado férteis;
- apresentar de modo mais articulado algumas possibilidades de trabalho que vislumbramos no decorrer da experiência do Projeto Interface, mas que não pudemos explorar plenamente naquela ocasião.

Além disso, ao consideramos esta etapa em seu conjunto, ou seja, ao olharmos para o percurso realizado do início ao final dos estudos do campo da educação moral, tornaram-se explícitas para nós algumas questões importantes, que haviam ficado subjacentes, abrindo-se a possibilidade de que venham a ser intencionalmente apresentadas para a reflexão dos professores, em experiências futuras de formação continuada.

Nós consideramos relevante que tenha sido possível aos educadores, na experiência do Projeto Interface, estabelecer relações entre a educação moral e a educação ambiental em todo o percurso, desde os estudos introdutórios de educação moral.

Consideramos também importante que tenha sido possível refletir, com os professores, sobre características desejáveis das intervenções educativas e sobre o papel do educador na educação moral, em todo o percurso, desde os estudos introdutórios de educação moral.

Pensamos que estes dois aspectos mencionados devem ser mantidos na proposta teórico-metodológica de formação continuada que estamos construindo.

Também entendemos ser relevantes os indícios de que o processo foi significativo para os educadores, do ponto de vista de sua experiência pessoal e profissional, e de que gerou alguns desdobramentos: a criação de atividades

com temática ambiental utilizando os recursos metodológicos propostos por Puig; a elaboração espontânea de novas práticas pedagógicas, pelas professoras; a manifestação de uma visão crítica a respeito de algumas de suas práticas pedagógicas anteriores e a iniciativa de formação de outros professores, dentro da escola, posteriormente ao Projeto Interface. desenvolvida por professores que haviam participado do projeto.

Por fim, pensamos que é interessante manter o encadeamento de três momentos de trabalho: um primeiro momento, em que se realizem estudos introdutórios de educação moral; um segundo, em que se estude a linha específica de "construção da personalidade moral" (Puig, 1998a) -, e finalmente, um terceiro momento, em que se busque explorar de modo mais sistemático algumas possibilidades que se abrem para o trabalho de educação ambiental a partir dos subsídios teóricos e metodológicos fornecidos por esta linha específica de educação moral. Apresentamos a seguir nossa visão atual sobre a configuração de cada um destes três momentos.

a) 1º. momento - Estudos introdutórios de Educação moral:

À luz das análises e reflexões realizadas, consideramos interessante a possibilidade de organizar os estudos introdutórios de educação moral em torno dos seguintes objetivos:

1. Entender o que é a dimensão da moralidade humana;
2. Construir significados para os conceitos de autonomia e heteronomia moral e uma rede de idéias e conceitos associados;
3. Explorar possíveis relações entre estes conceitos, o contexto escolar e o papel do educador;
4. Explorar possíveis relações entre estes conceitos e a educação ambiental;
5. Reconhecer diferentes perspectivas já formuladas historicamente para o trabalho educativo relacionado à esfera da moralidade (educação moral);
6. Diferenciar propostas substantivas, procedimentais e dialógicas de educação moral.

Após construir com os professores entendimentos a respeito dos aspectos acima apontados, acreditamos que eles estariam em condições de se defrontar com uma importante questão:

- "Que sujeitos nós desejamos ajudar a formar, por meio do trabalho educativo com a esfera da moralidade?"

A proposição de tal questão se relaciona a dois objetivos: por um lado, levar os educadores a refletir a respeito de suas próprias opções em termos do trabalho com a educação moral; por outro, abrir o caminho para apresentarmos a opção teórica que assumimos nesta proposta de formação continuada - a linha de construção da personalidade moral - e também as razões de nossa opção (estas razões se relacionam ao nosso referencial de educação ambiental formadora de cidadania).

Na experiência do Projeto Interface, esta reflexão não foi proposta de maneira explícita aos educadores, ficou implícita, subjacente aos temas discutidos. Também não desenvolvemos plenamente a discussão a respeito das razões de nossa opção teórica pela linha de Puig – apresentamos, naquela ocasião, apenas uma argumentação parcial.

b) 2º. momento - Estudos da linha de Puig: construção da personalidade moral

Atualmente, entendemos que os estudos específicos da linha de construção da personalidade moral (Puig, 1998) poderiam ser organizados em torno dos seguintes objetivos:

1. Situar Puig e sua proposta de “construção da personalidade moral” no cenário da educação moral;
2. Construir uma caracterização básica desta linha:
    - o que é a personalidade moral;
    - porque esta linha se intitula “construção”;
    - a consciência moral autônoma e sua natureza sistêmica;
    - os conceitos de “identidade moral” e “trajetória biográfica”;
    - os objetivos que Puig assume para a educação moral;
3. Construir entendimentos a respeito dos principais elementos e processos que participam da formação da personalidade moral:
    - Meios de experiência moral;
    - Experiência sócio-moral;
    - Recursos da consciência moral:
        - as capacidades morais;
        - os guias de valor;
    - Ação sócio-moral;
    - Campo de problematização moral;
    - Tipologia dos guias de valor;
    - Tipologia das experiências sócio-morais.

Após trabalhar a caracterização básica da linha intitulada “construção da personalidade moral”, construindo entendimentos a respeito do que seja a personalidade moral e dos elementos e processos que estão envolvidos na formação da mesma, consideramos que é relevante propor aos educadores a seguinte questão:

- “A partir dos conhecimentos que temos sobre como se forma a personalidade moral, será que é possível interferir intencionalmente, por meio do processo educativo, nesta formação?”

A proposição desta questão tem como objetivo abrir o caminho para três novos passos possíveis, que consideramos que desempenham um papel importante neste processo de formação:

4. O aprofundamento das reflexões sobre características desejáveis das ações educativas e sobre o papel do educador na formação da personalidade moral;
5. O estabelecimento de relações entre alguns elementos estudados e a educação ambiental.
6. A construção de conhecimentos a respeito dos recursos metodológicos (RMs) que Puig propõe para ajudar a trabalhar a educação moral nas ações sistematizadas de educação.
   O estudo destes recursos metodológicos da educação moral (RMs) abrange:
   - o conhecimento teórico sobre o que caracteriza cada um deles, a que cada um se destina e como se utiliza;
   - o exercício de criar atividades para a sala de aula, a partir destes diferentes tipos de recursos metodológicos, a partir de um determinado tema a ser escolhido.

O conhecimento dos recursos metodológicos da educação moral (RMs) permite ao professor desenvolver formas concretas de trabalhar, em sala de aula, coerentes com o referencial teórico estudado.

Entendemos que o conhecimento dos fundamentos básicos do referencial teórico, aliado ao conhecimento de formas concretas para desenvolvimento de trabalhos em sala de aula, permite ao professor mover-se com autonomia na criação de suas práticas pedagógicas. Este é um aspecto que consideramos relevante nesta proposta teórico-metodológica de formação continuada.

c) 3º. momento – Aproximação ao campo ambiental, a partir da perspectiva de "construção da personalidade moral", com vistas a explorar as possibilidades de desenvolvimento de trabalho pedagógico

O repertório adquirido com os estudos da linha de construção da personalidade moral abre possibilidades para uma forma específica de aproximação ao campo ambiental, com vistas ao desenvolvimento de trabalho pedagógico.

Podemos indicar, agora, que consideramos interessante a possibilidade de organizar este terceiro momento do trabalho com o campo teórico-metodológico da educação moral, na formação continuada de professores, em torno dos seguintes objetivos:

1. Construir o entendimento do campo ambiental como "campo de problematização moral";
2. Construir ou incrementar um repertório sobre os guias de valor do campo ambiental;
3. Realizar, com os educadores, o exercício de interpelar o campo ambiental a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a formação da personalidade moral ("Fazer as três perguntas de Puig ao 'ambiental'").

Nós vislumbramos estas possibilidades específicas de aproximação ao campo ambiental a partir dos elementos da linha de construção da personalidade moral no decorrer da experiência do Projeto Interface – não tínhamos tal percepção quando nos propusemos, inicialmente, a estudar esta linha de educação moral com os professores.

Devido a limites de tempo e à existência de outros objetivos pré-estabelecidos que deveriam ser cumpridos dentro do Projeto Interface, não foi possível explorar estes aspectos com os professores, de modo estruturado e aprofundado, naquela ocasião.

Nós entendemos que a proposta teórico-metodológica de formação continuada que estamos construindo deve avançar na direção de buscar formas de explorar, com os educadores, tais possibilidades, que foram descritas de modo detalhado no item 3.1.2).

3.1.4 Direções futuras para explorar em nosso caminho de construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA – aproximação entre escola e movimento social ambiental

Dentre os muitos aspectos que emergiram de nossas reflexões sobre os trabalhos desenvolvidos com o GT2 do Projeto Interface, desejamos ressaltar a questão da ação sócio-moral. Nós pensamos que é relevante procurar amadurecer os trabalhos desta formação continuada no sentido de construir formas de desenvolver mais a dimensão da ação sócio-moral na educação ambiental escolar, ou seja, buscar (com os educadores) formas de trabalho pedagógico em que os educandos cheguem a ser envolvidos ao nível da ação sócio-moral (para além do exercício da dimensão reflexiva das capacidades morais).

Lembramos que Puig (1998a) ressalta que os trabalhos de educação moral serão mais completos se conseguirem contemplar os aspectos reflexivos (refletir e dialogar) e comportamentais (agir) da moralidade. Alguns tipos de intervenção educativa tendem a se concentrar no desenvolvimento das capacidades de reflexão e diálogo dos sujeitos (por exemplo, os exercícios de discussão de dilemas morais). Outras tendem a favorecer o uso das capacidades morais em situações mais contextualizadas, em que se exige o entrelaçamento das capacidades de reflexão, diálogo e ação (por exemplo, as assembléias de classe). Neste último caso, Puig considera que a “ação sócio-moral provavelmente terá [...] efeitos mais equilibrados quanto à formação das capacidades comportamentais e reflexivas” dos educandos (p.220).

Nós entendemos que Puig avança neste terreno, ao desenvolver seus trabalhos de livre-docência, que caminham na direção das práticas morais (Puig, 2004). Trabalhando em uma perspectiva sócio-cultural, ele entende a formação moral como uma construção que depende da participação do sujeito em práticas morais. Ele define as práticas morais como “aquelas em que os valores expressos durante o procedimento de sua realização acabam tendo tanta transcendência quanto os objetivos para os quais a prática foi criada, ou mesmo mais transcendência do que eles” (p.75). Elas não somente expressam valores e requerem virtudes: elas o fazem de forma intencional. Elas são formadoras da personalidade moral, pois permitem trabalhar aspectos substantivos e procedimentais. As práticas de reflexividade (que “proporcionam

meios para o auto-conhecimento, a auto-avaliação e a autoconstrução pessoal") e de deliberação (que "convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões") desenvolvem aspectos procedimentais da moralidade. As práticas normativas (que "se destinam a transmitir normas") e de virtude (que "comunicam modos de conduzir-se, rituais e rotinas que expressam comportamentos que uma determinada tradição cultural considera desejáveis") desenvolvem aspectos substantivos da moralidade.

Puig explica que as práticas procedimentais se ligam às correntes de educação moral de tradição liberal, e as substantivas relacionam-se às correntes comunitaristas. Este autor considera que os programas escolares de educação moral que tiveram tempo de amadurecer, geralmente mesclam estes quatro tipos de práticas.

Também no campo da educação moral escolar, Araújo (2002) considera a importância de se trabalhar nas escolas no sentido de formar personalidades morais autônomas. Ele ressalta que tais personalidades incorporam em seu núcleo central a racionalidade autônoma e, ao mesmo tempo, têm como elementos importantes a afetividade, os sentimentos e emoções; destaca que os sujeitos assim formados são capazes de considerar, em seus juízos, os seus próprios interesses e também os dos outros sujeitos presentes em suas interações.

Ao tratar da formação destes sujeitos, pela escola, o autor aponta a necessidade de se intervir nas diferentes dimensões constituintes da natureza humana: a sociocultural, a afetiva, cognitiva, biofisiológica. Atuar simultaneamente nestas quatro dimensões seria condição para o desenvolvimento de competências necessárias à participação efetiva dos sujeitos na vida pública e política.

Em relação à dimensão sociocultural, enfatiza a necessidade de uma "educação que leve as pessoas a conhecer criticamente os dados e os fatos sobre a cultura e a realidade social em que estão inseridas" (p.39).

Araújo considera que, em relação à metodologia das aulas, para favorecer a formação destes sujeitos, seria importante que se incorporassem três tipos de atividades: reflexivas; conceituais concretas e práticas experienciais. Em relação a estas últimas, cita como possibilidades os estudos do meio e a "**inserção na realidade social"** (por exemplo, para trabalhar a

questão da desnutrição, sugere que a escola poderia promover um trabalho pedagógico que incluísse visitas a famílias da comunidade em que houvesse crianças desnutridas e o envolvimento dos educandos em algum tipo de ação politicamente organizada voltada para ajudar na solução do problema).

Nós entendemos que esta importante perspectiva de inserção na comunidade, proposta por Araújo, atende exatamente à demanda de se envolver os educandos em ações pedagógicas com potencial para desenvolver plenamente todos os aspectos da ação sócio-moral: aqueles ligados à reflexão e diálogo, e aqueles ligados à ação propriamente dita.

Esta perspectiva também está presente no "Programa Ética e Cidadania – Construindo valores na escola e na sociedade", coordenado por Araújo junto ao MEC (site:http://portal.mec.gov.br/seb). O programa destina-se à formação continuada de educadores e a estimular o protagonismo dos educandos em ações relacionadas à construção da ética e da cidadania. Propõe o desenvolvimento de "intervenções focadas em quatro grandes eixos, ou módulos [...]: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social".

Um importante componente desta proposta é o desenvolvimento dos "Fóruns de Ética e Cidadania", que são nucleadores do trabalho de formação dos professores e das ações educativas a serem desenvolvidas nas escolas:

> [...] A base deste programa é a organização e funcionamento em cada escola participante do Fórum Escolar de Ética e de Cidadania. Esse Fórum tem como papel essencial articular os diversos segmentos da comunidade escolar que se disponham a atuar no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno da temática de ética e de cidadania no ambiente escolar (BRASIL, 2004).

Segundo as diretrizes do Programa, a composição dos fóruns deve ser aberta, mas sugere-se que, no mínimo, participem dele representantes de professores, de estudantes, de servidores, da direção e das famílias da comunidade. Adicionalmente, e conforme a realidade de cada escola, pode-se buscar a participação de líderes comunitários e representantes de diversos segmentos, tais como comerciantes, moradores, conselheiros ligados ao trabalho com direitos da criança e do adolescente, entre outros.

Os fóruns têm entre suas principais funções:

> - atuar junto à direção da escola para garantir os espaços e tempos necessários ao desenvolvimento dos projetos;
> – buscar recursos para a aquisição de material bibliográfico, videográfico e assinatura de jornais e revistas;
> – interagir com especialistas em educação/pesquisadores que possam contribuir para o melhor desenvolvimento das ações planejadas;
> – articular parcerias com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais (ONGs) que possam apoiar as ações do programa e apresentar propostas que promovam seu enriquecimento (BRASIL, 2004).

Destacamos o importante papel do fórum como articulador de ações educativas voltadas para dentro e para fora da escola.

À luz destas perspectivas encontradas em Puig (2004), em Araújo (2002) e na proposta do Programa Ética e Cidadania" (BRASIL, 2004), desejamos retomar a importante reflexão elaborada pelos professores (durante os estudos sobre "experiência sócio-moral" no GT2 do Projeto Interface), a respeito da necessidade de se "trazer o coletivo para dentro da escola, pois é no coletivo que os conflitos sócio-morais aparecem". Naquela ocasião, falou-se sobre o interesse que poderia haver em se promover uma aproximação entre a escola e os movimentos sociais, no sentido de "aportar conflitos sócio-morais" para serem trabalhados.

Parece-nos, então, que um caminho promissor para a educação moral ambiental escolar seria o de explorar as possibilidades de se fazer uma aproximação entre o "**movimento social ambiental e a escola"**, conjugando-se, em torno deste tema, pelo menos dois tipos de trabalho pedagógico: atividades estruturadas de sala de aula e atividades de inserção na comunidade.

Acreditamos que é possível se pensar que atividades educativas desenvolvidas em interação com os movimentos sociais de cunho ambiental (ou envolvidos na luta ambiental) poderiam ter um caráter de práticas morais, envolvendo aspectos de reflexividade, de deliberação, de normatividade e de virtude. Ao mesmo tempo, acreditamos que esta interação poderia contribuir no processo de levar os educandos a conhecer a realidade social em que estão inseridos. Nesta linha, poderiam ser desenhados – em parceria com os atores envolvidos naqueles movimentos sociais - projetos educativos voltados "para fora da escola".

Em relação a atividades estruturadas de sala de aula, percebemos a possibilidade de se trabalhar com a temática dos movimentos sociais “ambientais”, na educação moral, por meio do uso das narrativas.

Encontramos a proposição do trabalho com narrativas na educação moral (PUIG, 1998b) e também no ensino de Ciências, mais especificamente, na abordagem de controvérsias sócio-científicas (LEVINSON, 2007).

Ambos baseiam-se em Bruner (1986 APUD LEVINSON 2007; 1991 APUD PUIG, 1998b), que indica a existência de duas maneiras distintas de se organizar a experiência, dois modos distintos de pensamento: a perspectiva narrativa e a perspectiva lógico-científica (ou lógico-argumentativa).

Na perspectiva lógico-argumentativa, se estabelece uma compreensão baseada na descrição e análise de realidades pessoais e sociais controversas. Os aspectos controversos são trabalhados a partir de dados, conceitos, raciocínios e teorias. Na perspectiva narrativa, o tipo de aproximação é completamente diverso: ela trata os aspectos importantes e controversos da realidade relatando, a partir da experiência, os conflitos vividos. Assim, predominam nesta abordagem aspectos de sensibilidade, de emoção, de empatia. Ao “entrar” na narrativa, o sujeito tem a oportunidade de “viver” a experiência do protagonista, identificar-se ou não com ela, entender o seu ponto de vista, colocar-se em seu lugar.

Puig destaca o poder das narrativas como “espaço de experimentação moral” e como “espaço para adoção de valores estabelecidos como valiosos” (p.110). Ou seja, ao mesmo tempo em que propiciam o desenvolvimento da autonomia reflexiva diante dos conflitos, também propiciam o conhecimento de guias de valor já estabelecidos.

Levinson chama atenção para a importância de se conjugar os dois modos de pensamento (narrativo e lógico-científico) ao trabalhar as controvérsias sócio-científicas. De acordo com ele, o modo narrativo fornece testemunhos pessoais ou evidência anedótica (ou seja, informações contextuais) que ajudam a aprofundar o entendimento de princípios gerais (trabalhados pelo modo lógico-científico).

Nós vislumbramos, de modo preliminar, a possibilidade de se trabalhar, a partir da experiência dos movimentos sociais de cunho ambiental, com dois tipos de narrativas:

1) de protagonistas dos movimentos sociais ambientais, que trariam elementos sobre a sua experiência subjetiva de participação nas lutas ambientais;
2) descrições mais amplas sobre o desenrolar de conflitos socioambientais específicos (uma visão de conjunto do quadro e sua evolução), ou seja, narrativas de casos de conflito sócio-ambiental.

Em suma, o que estamos indicando aqui é nosso entendimento de que uma aproximação entre a escola e o movimento social ambiental pode abrir oportunidade de aprimoramento para a proposta teórico-metodológica de formação continuada em EA que estamos construindo.

Nós consideramos que será interessante explorar, no futuro, formas de trabalhar com os educadores de modo a prepará-los e apoiá-los em duas direções:

- Na perspectiva de desenvolver trabalho educativo que contemple a inserção dos educandos na comunidade, propiciando que as ações de educação moral relacionadas ao campo ambiental cheguem a envolvê-los ao nível da ação sócio-moral;
- No âmbito das atividades estruturadas de sala de aula, a partir de narrativas relacionadas ao universo do movimento social ambiental.

Pensamos, ainda, que o trabalho com narrativas pode se beneficiar muito se puder contar com materiais de apoio específicos, desenvolvidos para este fim.

3.1.5 Comentários finais – o que pretendemos com este “passo” (EM&EA) na nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que, nos moldes da proposta em questão, acreditamos estar colaborando para preparar o professor para realizar ao mesmo tempo educação moral e educação ambiental.

O professor estará ajudando os sujeitos a construírem (pelo uso das capacidades morais e dos guias de valor, no enfrentamento dos conflitos sócio-morais) sua personalidade moral, na direção da autonomia. Então, podemos

dizer que estará ajudando a formar sujeitos moralmente autônomos “por meio” do trabalho com o campo ambiental.

Estará, também, ajudando a preparar sujeitos que conheçam as questões morais relevantes e os guias de valor do campo ambiental – elementos que poderão colaborar para que façam uma leitura crítica e tenham uma participação crítica na sociedade, em relação a este campo. Aqui, podemos dizer que o educador estará ajudando a preparar os sujeitos “para” o campo ambiental.

Lembramos, aqui, a importância das relações entre moralidade e cidadania: sem sujeitos moralmente autônomos, não pode haver real exercício da cidadania. Assim, nós entendemos que é possível considerar que a perspectiva de trabalho proposta nesta etapa da formação continuada abre possibilidades para a concretização de um trabalho pedagógico em que estejam relacionados moralidade, meio ambiente e cidadania.

3.2 O campo de conflito socioambiental e educação ambiental

Trataremos aqui da etapa do processo de formação continuada em que propomos uma aproximação ao campo teórico-metodológico dos conflitos socioambientais e a construção, com os professores, de relações entre ele e a educação ambiental.

3.2.1. Qual perspectiva de abordagem dos conflitos socioambientais seria pertinente à nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada em EA?

Neste tópico, nós buscamos primeiramente reunir elementos sobre as diferentes abordagens de conflito social e de conflito socioambiental que são identificadas na literatura da área da Sociologia. Em seguida, refletimos sobre as perspectivas que interessam à nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores.

Em relação aos conflitos sociais, encontramos uma visão geral no trabalho de Barbanti Jr. (2002). Ele considera que os conflitos sociais existiram desde os primórdios da vida em sociedade. Também relata que vários campos do conhecimento contribuíram e contribuem para o estudo e interpretação de conflitos, ao longo da história.

Mas, até recentemente as principais contribuições teóricas para o estudo de conflitos sociais vieram dos campos da Sociologia e da Economia Política, podendo-se falar em “duas escolas”: a do consenso e a do conflito.

A “escola do consenso” seria funcionalista, com bases em Durkheim e Talcott Parsons. Nesta perspectiva, entende-se que “tudo o que existe na sociedade é necessário, tem uma função, e que mudanças sociais planejadas seriam desastrosas, pois interfeririam neste “sistema” que se estabelece “espontaneamente” a partir das “necessidades da sociedade”. Para esta escola, a fonte dos conflitos sociais está na “natureza humana”.

A “escola de conflito” seria marxista e neomarxista (Althusser, Gramsci, Marx). O conflito de classes e as contradições estruturais da sociedade são

entendidos como os motores para a mudança. Para esta perspectiva, a fonte dos conflitos sociais está nas relações socioeconômicas.

- Linhas de abordagem de conflito social

Barbanti Jr (2002) considera que a complexidade do campo de estudo dos conflitos é de tal ordem que se torna mais apropriado falar em “campos teóricos de estudo de conflitos”, cada campo podendo incluir mais de uma abordagem.

Segundo ele, existiriam quatro campos teóricos principais de análise de conflitos. São os campos que reúnem:

1) Teorias com foco nas características do indivíduo;
2) Teorias com foco em processos racionais/matemáticos;
3) Teorias com foco em processos estruturantes;
4) Teorias com foco em processos sociais.

Vamos nos referir a cada uma delas, de modo breve e a partir de Barbanti (2002).

As teorias com foco nas características do indivíduo procuram investigar as características individuais do ser humano e suas influências em um processo de negociação de conflitos. Entendem que a personalidade do indivíduo é um elemento relevante que afeta o processo de negociação e seus resultados. Estes estudos buscam contribuições do campo da Psicologia e da Psicologia Social para refletir sobre os conflitos sociais.

As teorias com foco em processos racionais/matemáticos baseiam-se na teoria dos jogos. Elas trabalham com modelos matemáticos estatísticos para simular situações de negociação de conflitos e estudar seus desdobramentos. Este tipo de modelo é utilizado para negociações de conflitos entre empresas, que se dão em ambientes institucionais definidos e nos quais as partes envolvidas conhecem boa parte das alternativas de ação.

Cabe observar que este não é o caso quando se trata de conflitos socioambientais, e mesmo vários outros tipos de conflitos sociais, que se dão em contextos “abertos” e em ambientes institucionais não necessariamente bem definidos.

As teorias com foco em processos estruturantes colocam seu foco de análise sobre os elementos que influenciam ou condicionam a forma de organização das sociedades. Assim, as divisões existentes em uma sociedade

são entendidas como a base dos conflitos sociais. Haveria duas vertentes principais neste tipo de estudos: a marxista e a weberiana.

Em relação à vertente marxista, Barbanti afirma:

> Talvez o aspecto mais central da teoria de Marx em relação a conflitos resida no entendimento de que a manifestação de conflitos na sociedade capitalista reflete desigualdades estruturais que podem ser vencidas apenas com a superação deste sistema econômico. Para tanto, a melhor forma de se lidar com este conflito é por meio de outro conflito: a revolução. Ou seja, a mudança social depende de conflitos sociais. Uma segunda suposição na teoria de Marx é que o conflito social é parte constituinte da sociedade capitalista, e que a dimensão econômica das relações entre classes sociais é fundamental no desenrolar de conflitos.

Na perspectiva weberiana, a dinâmica econômica também é considerada um dos elementos centrais no processo de estratificação social, que gera os conflitos sociais, mas ela considera, adicionalmente, que a estratificação também depende de fatores como a reputação social, o prestígio, o poder político, que formam a base de partidos políticos e grupos de interesse. Então, o poder seria derivado de uma série de processos que resultariam em legitimação do domínio econômico. Esta perspectiva abriria a possibilidade de se pensar em mudança social no interior do sistema capitalista, ou seja, sem a necessidade de abolir o sistema para abolir os conflitos (como seria o caso na perspectiva de Marx). Assim, de acordo com Barbanti, a perspectiva weberiana abriu o caminho para a gestão dos conflitos.

Com base nas ramificações teóricas elaboradas a partir das contribuições de Marx e de Weber, teriam se originado cinco formas principais de se lidar com os conflitos: a fuga, a submissão, a reforma gradual, o confronto violento e o confronto não violento. A partir desta última alternativa, de confronto não violento, surgem as teorias de processo social.

As teorias com foco em processos sociais estudam o conflito como um processo em si mesmo, ou seja, colocam o foco na relação entre as partes conflitantes. Estes enfoques recebem contribuições de diversas áreas, como a Sociologia, Economia, Antropologia e Ciência Política, entre outras.

Estas teorias adotariam uma perspectiva liberal e funcionalista para construir seus argumentos, assumindo suposições tais como: a de que as partes envolvidas nos conflitos são sempre capazes de relacionar-se com ele

de maneira racional; que os conflitos derivam de percepções equivocadas (por exemplo, a respeito das posições e intenções das outras partes); que a "correção" destas percepções pode levar ao estabelecimento de um processo de tomada de decisão com vistas à solução do problema de forma cooperativa; que as diferenças de poder existentes entre as partes podem ser gerenciadas pela intervenção de uma parte externa. Por fim, ela considera que conflitos de longa duração "são prejudiciais para as partes, e que portanto uma solução rápida para os temas em questão seria ideal, ainda que elementos do conflito permanecessem não resolvidos" (BARBANTI Jr., 2002, p.17).

A aplicação superficial destas teorias tem levado a um uso pouco crítico do conceito de "resolução de conflitos", que não leva em conta que dificilmente os conflitos sociais são de fato "resolvidos". Esta perspectiva termina por "mascarar o impacto de fatores políticos, sociais e históricos, (enfim) o contexto mais amplo no qual o conflito está inserido" (BARBANTI, 2002, p.18).

Por fim, o autor considera que, dada a complexidade dos conflitos, o seu estudo requer um enfoque interdisciplinar, capaz de levar em conta "elementos macro, micro e pessoais presentes na quase totalidade das situações conflituosas" (p.19). Ou seja, nenhum dos campos teóricos acima apontados conseguiria, isoladamente, chegar a uma análise suficientemente abrangente do fenômeno dos conflitos.

Em relação aos estudos de conflitos socioambientais, mais especificamente, é importante assinalar que eles são relativamente recentes no Brasil. Segundo Barbanti Jr. (2002), durante muito tempo predominou no ambientalismo brasileiro a idéia de que, a partir da "boa nova ambientalista", o consenso em torno de valores e escolhas voltados para a sustentabilidade seria um caminho natural e inexorável. Uma vez compreendida a idéia, todos os atores sociais "se converteriam" na direção da sustentabilidade, já que há razões éticas e racionais para isto.

Barbanti ressalta que trabalhos acadêmicos nesta vertente contribuíram para que a teoria e a prática de desenvolvimento sustentável no Brasil não tenha abordado, durante muito tempo e com a ênfase necessária, a questão dos conflitos sociais (nem os já existentes na sociedade, nem os que emergem pela introdução de práticas de sustentabilidade).

Apenas muito recentemente este quadro estaria mudando, com a incorporação do tema do conflito na análise das questões ambientais e na promoção de políticas públicas e projetos ambientais. Mas haveria ainda pouca reflexão teórica decorrente destas experiências.

Alonso; Costa (2002) identificam duas tendências distintas nos estudos de conflito socioambiental brasileiros. Uma delas, que seria a predominante, se baseia nas abordagens sócio-construcionistas (fundamentadas em Hannigan e Callon, no Brasil), tomando como objeto de análise os discursos presentes nos conflitos. A contribuição importante desta tendência se daria no sentido de descrever as dimensões culturais da construção dos problemas como "problemas ambientais". Os problemas vão se constituindo como tais através de processos de construção pública que envolvem disputas técnicas e políticas, e assim vai se construindo a percepção social de algumas questões que fazem parte da experiência coletiva como sendo "ambientais". Os limites desta abordagem residiriam no fato de que, ao tratar da dimensão fenomenológica dos conflitos (trabalhando com os discursos, com a dinâmica argumentativa), eles não conseguiriam tratar das dimensões práticas dos conflitos.

A outra tendência estaria mais interessada nas dimensões práticas dos conflitos, considerando os aspectos estruturais, grupais e individuais que condicionam a ação. A sua ênfase no processo político permitiria tratar das questões pelo ângulo dos conflitos de interesse, para além da dimensão cultural dos valores. Esta segunda tendência é considerada por Alonso; Costa (2002) como ainda incipiente no Brasil. Eles citam como um "bom ponto de partida" para esta abordagem o trabalho de Pacheco et al. (1992), que trata da dinâmica dos conflitos sociais no espaço urbano.

Pacheco et al (1992) consideram que a temática ambiental urbana é emergente, no início da década de 1990 e entendem que a abordagem dos problemas urbanos sob a óptica do meio ambiente leva, por um lado, a uma nova agenda de questões a serem trabalhadas pelo planejamento e a gestão e, por outro lado, exige uma redefinição teórico-metodológica (em relação aos estudos urbanos tradicionais), para que se possam realizar análises mais condizentes com a complexidade das questões ambientais.

Consideram como um viés importante a ser superado a análise dos problemas ambientais a partir de uma visão que parte do pressuposto de que os mesmos afetam de forma indiscriminada todo o conjunto da população. Este viés ajuda a produzir efeitos político-ideológicos conservadores. O mais adequado seria levar em conta que alguns grupos têm maior vulnerabilidade aos problemas ambientais (seja porque estão mais próximos, no espaço geográfico, de determinados tipos de fontes de degradação ambiental, seja porque têm menos recursos para buscar soluções próprias).

Outro aspecto importante a ser modificado se relaciona à abordagem das questões ambientais a partir de uma perspectiva estritamente marxista-estruturalista, que volta suas análises "para as determinações econômico-sociais que estruturam a problemática, e percebem a questão ambiental como um mero desdobramento da luta entre capital e trabalho" (PACHECO et al, 1992, p.48). Os autores entendem que esta visão é reducionista.

Se por um lado, não é possível pensar que a questão ambiental reflete, linear e exclusivamente, a polaridade entre capital e trabalho, por outro, também não é possível desconhecer que a situação concreta dos conflitos de classe tem impactos sobre a origem dos problemas ambientais. Assim sendo, torna-se necessário levar em conta, nas análises, "a ação (dos agentes envolvidos), a determinação (dos processos estruturais) e as mediações (políticas e culturais)", adotando uma perspectiva que "não obscureça – nem tampouco reifique - as determinações estruturais, mas sim que as torne visíveis a partir da leitura das relações que se tecem entre os vários atores sociais" (PACHECO et al, 1992, p. 49-50).

Alonso; Costa (2002) consideram que é necessário avançar no sentido de construir uma sociologia dos conflitos socioambientais que contemple, ao mesmo tempo, a sua dimensão cultural, política e dos condicionantes estruturais. Entendem que é relevante assinalar que os conflitos têm uma história, se desenrolam no tempo, não sendo possível compreendê-los apenas a partir da configuração momentânea da ação coletiva. Assim, seria necessária uma sociologia da ação, mas também uma visão sócio-histórica mais ampla (que é fornecida pelo estruturalismo).

Para tanto, eles propõem que se recorra ao modelo de análise da política contenciosa, a chamada Escola do Processo Político (de Tarrow, 1994 e Tilly, 1998), para se realizar uma sociologia do conflito ambiental.

A Escola de Processo Político trabalha a partir de quatro conceitos básicos (TARROW, 1994):

- A "**estrutura de oportunidades políticas"** – aspectos e mudanças no ambiente político que aumentam ou diminuem as possibilidades de ação disponíveis para os agentes. Podem ser constrangimentos estruturais ou conjunturais;
- A "**lógica da ação coletiva**" – o modo pelo qual o entrecruzamento não-intencional de diversas linhas de ação configura padrões de organização e comportamento; os agentes coletivos se formam durante o processo do conflito e em oposição uns aos outros; assim também se forjam suas "identidades";
- As "**estruturas de mobilização"** – para agir politicamente, cada grupo precisa se organizar, gerar uma estrutura de grupo e redes de interdependência (por exemplo: movimento social; partido político);
- O "**repertório contencioso"** (incluindo o conceito de *frame*) – estoque de "**formas de interpretação"** da realidade que estão disponíveis aos atores em seu tempo; conjunto de "**formas de agir"** e pensar disponíveis em uma dada sociedade, em um certo momento histórico. O *frame* ("enquadramento") determina de que forma e quais recursos culturais serão mobilizados por determinados atores, o que também pode se modificar ao longo do conflito.

Para esta Escola, estes quatro aspectos, conjugados, constituiriam a base de construção dos movimentos sociais (TARROW, 1994, p. 17).

Acselrad (2004) propõe a abordagem dos conflitos socioambientais sob uma perspectiva estruturalista-construtivista. Ele considera que existem três tipos de práticas que realizam a interface entre o mundo social e sua base material: as práticas de apropriação técnica, de apropriação social e de apropriação simbólica.

As práticas de apropriação técnica do mundo material dizem respeito aos “modos de uso, transformação biofísica, extração, inserção e deslocamento de materiais nos diferentes territórios da ação técnica” (ACSELRAD, 2004, p.15). As práticas de apropriação social do mundo material dizem respeito aos processos de diferenciação social dos indivíduos, “a partir de estruturas desiguais de distribuição, acesso, posse e controle de territórios ou fontes, fluxos, estoques de recursos materiais” (ACSELRAD, 2004, p.15). Em suma, a desigual distribuição do poder de acesso sobre os recursos materiais gera diferenciação social. Por fim, as práticas de apropriação cultural do mundo material dizem respeito às inúmeras atividades de atribuição de significados, por parte dos sujeitos, ao espaço biofísico em que se constitui o mundo social. “Diferentes categorias mentais, esquemas de percepção e representações coletivas comandam e organizam atos e práticas diversos” (ACSELRAD, 2004, p.15), dão sentido a diferentes práticas sobre o mundo material.

Acselrad ressalta que cada sociedade produz sua existência baseada nas relações sociais específicas que se dão em seu interior e nos modos de apropriação do mundo material que lhe são próprios. Mas as sociedades não são homogêneas: em uma mesma sociedade, ocorre uma diversidade sócio-cultural, e, como decorrência dela, há conflitos entre diferentes projetos de apropriação e de significação do mundo material. Além disso, é preciso considerar que ocorre interatividade entre as diferentes práticas de apropriação do mundo material. Ocorre a ação cruzada de uma prática sobre as outras, podendo haver efeitos indesejáveis de umas sobre outras: os usos e sentidos se conectam “pelo solo, água, ar ou sistemas vivos” (ACSELRAD, 2004, p.26).

Por fim, merece destaque o fato de que as formas técnicas de apropriação do mundo material, em uma sociedade, não ocorrem aleatoriamente ou determinadas apenas por aspectos geofisiográficos do ambiente: elas são condicionadas pelas opções de sociedade e pelos modelos culturais hegemônicos presentes nestas sociedades.

O padrão tecnológico das atividades de apropriação da base material (que se efetivam de fato) resulta de escolhas técnicas condicionadas por estruturas de poder (econômico e de controle sobre os recursos do meio material).

Neste contexto, os entendimentos disseminados na sociedade, a respeito da eficiência ou da desejabilidade de determinadas técnicas e projetos de apropriação material, assumem um papel importante: eles podem ajudar a legitimar ou deslegitimar estas opções e projetos de apropriação dos bens materiais.

Acselrad utiliza um exemplo muito significativo para tratar desta idéia: os diferentes sentidos que podem ser atribuídos ao conceito “sustentabilidade”. Por um lado, ele pode significar a busca de alternativas tecnológicas mais econômicas e menos danosas aos equilíbrios ecossistêmicos de manipulação dos bens ambientais, que propiciem uma utilização mais sustentável deles, devido a um aumento de “eficiência”, sem suscitar qualquer questionamento em relação às opções de modelos de apropriação da base material dominantes, concretizados em uma dada sociedade. Por outro lado, ele pode assumir um significado totalmente distinto: a abertura de espaço para a problematização dos processos que orientam a distribuição dos recursos ambientais na sociedade, “que pode trazer para a agenda pública também sentidos extra-econômicos que acionam categorias como justiça, democratização e diversidade cultural” (ACSELRAD, 2004, p. 16).

Em suma, Acselrad entende que a construção/disseminação de diferentes percepções e entendimentos, na sociedade, pode ajudar a alterar o jogo de forças entre atores sociais portadores de projetos hegemônicos e não hegemônicos de apropriação da base material, presentes nas sociedades. Ou seja: a dimensão cultural/simbólica tem um papel importante na definição e alteração daquele jogo de forças.

Fica caracterizada, então, a perspectiva estruturalista-construtivista. Ela leva em conta, na interpretação da configuração e dinâmica dos conflitos, os fatores estruturais (relacionados à desigual distribuição social de poder e acesso aos bens ambientais) e os fatores culturais e simbólicos. Segundo Acselrad (2004, p. 19):

> [...] Na abordagem deste “estruturalismo construtivista”, as “estruturas objetivas” – posições no espaço social – e as “estruturas subjetivas” – categorias vigentes de construção do mundo – são definidas por processos históricos. Podem, portanto, ser eventualmente “desinventadas”, deslegitimadas através das lutas simbólicas.[...] se considerarmos o meio ambiente como um terreno contestado material e

> simbolicamente, sua nomeação – ou seja, a designação daquilo que é ou não é ambientalmente benigno – redistribui o poder sobre os recursos territorializados, pela legitimação/deslegitimação das práticas de apropriação da base material das sociedades e/ou de suas localizações. As lutas por recursos ambientais são, assim, simultaneamente lutas por sentidos culturais.

Diante dos objetivos centrais associados ao estudo dos conflitos socioambientais em nossa proposta (ajudar os sujeitos a formar entendimentos a respeito da dimensão política da vida em sociedade e ajudar a perceber o "ambiental" situado na esfera pública), consideramos que uma perspectiva "política" de abordagem de conflito é mais adequada ao nosso trabalho do que as perspectivas denominadas "psicologizantes" (que, para tratar dos conflitos, centram a atenção nas características dos indivíduos). Também entendemos que o enfoque de processos sociais, com a perspectiva liberal de resolução de conflitos, que enfoca as partes em litígio, e deixa de considerar o contexto mais amplo no qual o conflito está inserido (seus aspectos políticos, sociais e históricos) não é compatível com o tipo de visão que desejamos ajudar a formar.

Assim, consideramos que as abordagens de conflito socioambiental propostas por Alonso; Costa (2002) e por Acselrad (2004) são bastante pertinentes ao tipo de perspectiva que desejamos desenvolver em nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores.

Cabe ressaltar que nos trabalhos realizados na experiência do Projeto Interface, em que utilizamos subsídios gerados no contexto da pesquisa do IBASE sobre conflitos socioambientais no Brasil (ACSELRAD, 1992; ACSELRAD; SCOTTO, 1995; BREDARIOL, 1997; SCOTTO, 1997; SCOTTO; LIMONCIC, 1997), já estão presentes elementos que podemos considerar ligados a uma perspectiva estruturalista, e elementos pertinentes a uma Sociologia da Ação.

Em relação ao que foi concretizado no Projeto Interface, nós entendemos que estas perspectivas que estamos agora considerando podem nos ajudar a avançar, a amadurecer os trabalhos relacionados à exploração do campo dos conflitos socioambientais com os educadores. Esboçaremos

algumas destas idéias no próximo tópico, ao tratar das possibilidades que se abrem para o trabalho educativo a partir do uso do campo dos conflitos socioambientais.

3.2.2 Explorando possibilidades abertas pelo campo dos conflitos socioambientais para o trabalho educativo

Discorreremos, aqui, sobre aspectos que entendemos que podem ser explorados, a partir da temática dos conflitos socioambientais, no trabalho de formação dos professores (e, muitas vezes, no trabalho pedagógico).

Alguns dos tópicos desenvolvidos apresentam uma correspondência com os passos que apresentamos em 3.2.4, como possível forma de organização do trabalho com os educadores. Outros não estão claramente em correspondência, mas, como também tratam de possibilidades que vislumbramos para o trabalho educativo com os conflitos socioambientais, consideramos pertinente apresentá-los aqui.

Abordaremos inicialmente algumas possibilidades abertas pelo estudo teórico-conceitual do campo dos conflitos socioambientais e, depois, possibilidades oferecidas pelo estudo de casos reais de conflito.

3.2.2.1 Possibilidades que se abrem pelo estudo teórico-conceitual do campo de conflito socioambiental:

a) <u>Explorando o conceito de conflito socioambiental</u>

Tomaremos como ponto de partida a definição de conflito socioambiental utilizada no trabalho do IBASE:

Conflitos socioambientais são...

> [...] conflitos que têm elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos e interesses privados. Em geral, eles se dão pelo uso ou apropriação de espaços e recursos coletivos por agentes econômicos particulares, pondo em jogo interesses que disputam o controle dos recursos naturais e o uso do meio ambiente comum... (SCOTTO, 1997)

A tentativa de construção da compreensão deste conceito, em si, já permite trabalhar alguns aspectos que consideramos centrais em uma

educação ambiental que se pretende formadora de cidadania, diferenciando-a de outras concepções da EA.

É comum encontrarmos na educação ambiental um discurso genérico que propaga a idéia de que o “homem destrói a natureza”: homem entendido como espécie humana; todos os homens, em qualquer tempo e espaço, vivendo sob qualquer tipo de organização social.

O que ocorre, no entanto, é que diferentes sociedades, a partir dos modos diversos como organizam a sua produção e “reprodução”, estabelecem critérios de uso diversos para os bens ambientais, podendo ou não exercer sobre os mesmos uma pressão que chegue a ser comprometedora da base de sustentação da vida.

Também é recorrente a idéia de que a questão ambiental é uma questão de oposição entre homem e natureza. A partir da perspectiva do conflito, pode-se trabalhar a idéia de que a “oposição” se dá entre diferentes segmentos da sociedade, ou diferentes grupos de atores sociais, que têm intenções de uso diversas para os mesmos bens ambientais. Eles disputam entre si o uso destes bens, assim como as possibilidades de participar dos processos de decisão relacionados à definição destes usos.

O deslocamento provocado por esta idéia (não se trata de oposição entre homem e natureza, mas sim de disputas entre os homens – entre diferentes grupos da sociedade -, com relação ao uso dos bens ambientais) já permite começar a situar a questão ambiental na esfera pública – o que é central para nossa proposta de trabalho educativo.

b) <u>Um esquema genérico de conflito: elementos e configuração básica dos conflitos, sua dinâmica e sua complexidade:</u>

Vamos nos referir, neste tópico e nos próximos, aos elementos que estão representados no esquema genérico de estrutura e dinâmica dos conflitos, elaborado por nós, a partir de subsídios encontrados em Bredariol (1997), e que foi apresentado no capítulo 2, item 2.2.2.1 b, figura 2).

O objeto do conflito socioambiental é um bem ambiental (como, por exemplo, a água, o solo, a biodiversidade ou algum elemento específico da fauna ou da flora, o ar etc.). Dizer que um determinado bem ambiental é objeto

do conflito significa dizer que, em uma dada situação, há diferentes grupos da sociedade que pretendem utilizá-lo (ou já o utilizam) para diferentes fins.

Ocorre que nem sempre estes fins são compatíveis entre si. Isto pode se dar, por exemplo, porque um determinado tipo de uso interdita (no sentido físico) o acesso ao bem ou a disponibilidade do bem em questão aos demais interessados, ou porque um determinado tipo de uso compromete a qualidade do bem ambiental, prejudicando os demais usos.

Uma vez que os bens ambientais são bens comuns, ou seja, por definição, pertencem a todos (e isto porque eles são a base material de sobrevivência das sociedades e dos seres humanos), estabelecem-se disputas entre os atores sociais que têm diferentes intenções de uso para um mesmo bem ambiental.

As diversas intenções de uso para um dado bem ambiental podem ser, grosso modo, classificadas em intenções de uso do bem “como bem comum” ou intenções de uso do bem “como bem privado”. Se as intenções de uso são diversas e podem ser incompatíveis entre si, e se os bens ambientais pertencem a todos, coloca-se uma questão importante: como definir quais usos de um determinado bem ambiental devem ser priorizados? Já que os bens pertencem a todos, será necessário negociar os usos. Esta negociação social se dá na esfera pública, através do debate e da ação públicos que definem os critérios e estabelecem as normas que vão reger os usos, assim como os mecanismos de fiscalização destes usos.

Ocorre que nem todos os atores sociais têm as mesmas possibilidades de participação nos processos de tomada de decisões sobre os usos dos bens ambientais, assim como nem todos os atores têm as mesmas possibilidades de “apropriar-se” dos bens comuns, ou mesmo de simplesmente garantir seu acesso a eles. Por isso, as disputas em torno dos usos dos bens ambientais assumem o aspecto de lutas sociais.

Neste processo de luta ou disputa, os diferentes atores sociais envolvidos lançam mão de diversas estratégias e formas de ação, com o intuito de interferir nos rumos das decisões que afetam a definição (e implementação) dos usos dos bens ambientais. A mobilização em torno de um conflito e a visibilidade que os atores conseguem dar a ele, através de suas diversas

estratégias de ação, afetam de maneira importante os encaminhamentos que são efetivamente dados ao conflito.

A negociação dos conflitos é um processo que se desenrola no tempo, tem uma "história", tem uma dinâmica. As posições e estratégias tomadas pelos atores vão se modificando ao longo deste processo. Diferentes propostas de "solução" para um determinado conflito são colocadas em pauta, discutidas, implementadas, descartadas.

As alianças políticas formadas em torno do conflito também têm uma dinâmica própria. Uma aliança se caracteriza por agrupar atores sociais com pelo menos um interesse comum, mesmo que por razões distintas. Ela se mantém enquanto significa uma junção de forças para lutar contra a ameaça que se apresenta e enquanto há um certo consenso a respeito das ações e estratégias a serem adotadas. Ela pode ser rompida diante dos desdobramentos que o conflito vai assumindo, que podem atender aos interesses de alguns aliados e não atender aos interesses de outros; também pode se romper devido à radicalização de um dos setores da aliança, sem concordância dos demais setores da mesma.

Os conflitos não se desenrolam "sobre o nada". Eles se desenrolam sobre o pano de fundo de um quadro legal que já está estabelecido (e que poderá permanecer ou se modificar, mediante a evolução do próprio conflito; além disso, esse quadro legal pode ser, em alguns casos, um fator que desencadeia o próprio conflito). É importante ressaltar que a existência da legislação ambiental abre um importante espaço de diálogo e negociação.

Os conflitos têm uma natureza complexa e envolvem aspectos técnicos, administrativos, jurídicos e políticos. Será necessário que os atores compreendam e se movam em todas estas esferas, para interferir nos rumos de um dado conflito.

Os conhecimentos científicos e técnicos são importantes para ajudar a discutir os encaminhamentos de um conflito. No entanto, não são suficientes, pois não dão conta da complexidade das questões envolvidas nos conflitos. É necessário entender que "opiniões leigas sem fundamento" expressam parte dos interesses que participam da cena e que devem ser levados em conta no processo de negociação.

Os aspectos administrativos dizem respeito aos diversos órgãos e instâncias que têm atribuições administrativas sobre o "meio ambiente" (por exemplo: emissão de licenças, produção de laudos, fiscalização, poder de multar ou embargar empreendimentos). Para influir sobre os rumos de um conflito, é importante conhecer estes órgãos e suas respectivas atribuições, assim como os caminhos e formas de estabelecer comunicação efetiva junto a eles (trâmites burocráticos). De modo equivalente, é importante conhecer os órgãos situados na esfera jurídica e suas atribuições, assim como os canais e instrumentos formais existentes para interagir com eles de modo eficiente (por exemplo: Ministério Público; Curadorias de Meio Ambiente; ação civil pública; ação popular).

Considera-se que todo conflito tem também aspectos políticos, uma vez que os três segmentos (técnico, administrativo e jurídico) estão sempre sujeitos a serem influenciados por pressão política, o que também interferirá nos encaminhamentos efetivos do conflito.

Por fim, pode-se falar em "desfecho" de um conflito, pelo menos em um determinado horizonte de tempo. No entanto, a rigor, o conflito nunca termina, pois sempre haverá diferentes intenções de uso para os bens ambientais, e estes, por sua vez, serão sempre essenciais à sobrevivência das sociedades e de seus indivíduos.

Nós entendemos que a formação desta visão geral inicial sobre a configuração e a dinâmica dos conflitos socioambientais, com os professores, constitui uma base para se partir para reflexões mais profundas, que, por um lado, ajudarão a trabalhar as visões dos próprios educadores a respeito da dimensão política da vida em sociedade e a respeito da questão ambiental situada na esfera pública e, por outro, permitirão que se desenvolvam reflexões, com eles, sobre os desdobramentos destas perspectivas para o trabalho educativo.

c) A dimensão ética dos conflitos socioambientais

- **Meio ambiente entendido como bem comum**

Central à discussão dos conflitos é a idéia de "meio ambiente como bem comum", ou, dito de outra forma, de que os bens ambientais pertencem a todos e todos devem ter acesso assegurado a eles.

Nos termos de Puig (1998a), esta pode ser considerada uma “idéia moral” (que é um dos tipos de guias de valor).

Esta idéia moral, por sua vez, é construída a partir de um fato fundamental: o de que os bens ambientais e os serviços ecológicos essenciais (ODUM, 1988) realizados pelos ecossistemas constituem a base material da vida e das sociedades humanas. Assim, está implícito aqui o conceito de “sustentabilidade”.

Podemos considerar, então, a sustentabilidade como um valor de referência a ser trabalhado, no contexto dos conflitos socioambientais.

Nos termos de Puig, a “sustentabilidade” pode ser considerada um guia de valor do tipo “princípio ou conceito ético”.

Cabe ressaltar que a idéia de “meio ambiente considerado como bem comum” é um princípio jurídico básico na Constituição de nosso país. Podemos dizer, nos termos de Puig, que, além de ser uma “idéia moral”, ela se transformou em um guia de valor do tipo “pauta normativa”.

As pautas normativas são guias de valor que se preocupam em “**descrever com clareza condutas que expressam valores”**, e, além disso, não são meras descrições, são “**descrições de condutas que se prescrevem”**: ou seja, elas **“devem”** ser implementadas (ou evitadas). Dentre as pautas normativas, temos os costumes sociais, as regras e normas, as leis e acordos.

Estas últimas (leis e acordos) são, dentre todos os tipos de pauta normativa, as que exigem o mais alto nível de consciência, que se expressa na “tematização clara de seu conteúdo, na obrigação de alcançar acordos sobre o prescrito e na necessidade de baseá-los claramente em critérios de utilidade ou de valor” (PUIG, 1998a, p.204).

Isto significa dizer que, a partir do momento em que a idéia moral “meio ambiente como bem comum” tornou-se um princípio jurídico em nossa Constituição, ela se tornou uma idéia que deve ser tomada como norteadora das condutas (tornou-se critério “obrigatório” para orientar as condutas) e em torno da qual é necessário construir acordos.

À luz destas considerações, podemos afirmar, então, que a idéia de “meio ambiente como bem comum” e a “sustentabilidade” como valor de

referência são dois elementos básicos a serem trabalhados, para se fazer uma discussão dos aspectos éticos dos conflitos socioambientais.

Retomando o que dizíamos acima: A idéia de “meio ambiente como bem comum” é construída a partir de um fato fundamental - o de que os bens ambientais e os serviços ecológicos essenciais realizados pelos ecossistemas constituem a base material da vida e das sociedades humanas. Em última instância, eles são essenciais à sobrevivência.

Nós entendemos que este fato remete ao campo do “moral-político” (no sentido de Habermas), que trata de valores que envolvem a idéia de “justiça”, valores que podem ter pretensão de validade universal.

Consideramos que é interessante e importante fazer, com os educadores, o contraste entre esta idéia de campo “moral-político” e a idéia de campo “ético-político” (sendo este último o campo dos valores referentes a questões da “vida boa”, que dizem respeito aos “projetos pessoais de felicidade”, e que não podem ter pretensão de universalização), e construir o entendimento de que o valor “sustentabilidade” se insere no campo do “moral-político”.

Pensamos que esta perspectiva reforça o sentido que o educador poderá atribuir ao fato de se tomar o valor “sustentabilidade” e a idéia de “meio ambiente como bem comum intergeracional” como centrais na discussão sobre a polaridade presente nos conflitos socioambientais, entre atores que pautam suas posições a partir destes valores, e outros que não o fazem.

- **Explorando a polaridade básica: valor da Natureza x Natureza como valor**

No esquema conceitual genérico de conflito, apresentado no capítulo 2, item 2.2.2.1 b., os diversos atores estão alinhados em dois grupos básicos: o dos que se organizam em torno da idéia de “uso do bem ambiental como bem comum” e o dos que se organizam em torno da idéia de “uso privado do bem comum” que é objeto do conflito. Para aprofundar esta discussão, seria importante situá-los em relação às duas tendências presentes no debate ambiental, que mencionamos anteriormente: a que adota argumentos éticos e visão social de longo prazo sobre o valor intrínseco da natureza e seu caráter de bem comum intergeracional (“a Natureza como valor”) e a que tende a

traduzir a natureza e o meio ambiente em termos de valor monetário e com vistas a um uso imediato, pautado pela lógica da troca mercantil (“valor da Natureza”).

Assim, ao trabalhar os conflitos, podemos fazer o exercício de associar os atores participantes a cada um dos pólos, a partir da identificação de seus discursos e interesses, já que estes interesses podem ser relacionados a valores (ou “visões de mundo”) subjacentes.

Parece-nos que este tipo de exercício também poderá oferecer oportunidades para se trabalhar os próprios conceitos de “valor” e “interesse” e as relações entre eles (diferentes modos de apropriação simbólica da base material - os bens ambientais - se refletem em diferentes projetos de apropriação material destes bens). Esta poderá, ainda, ser uma oportunidade para se problematizar as relações existentes entre “discursos” e “interesses” (a relação pode não ser linear).

- **Discutindo o desfecho do conflito**

Diante do desfecho (ainda que provisório ou temporário) de um determinado conflito socioambiental, podemos fazer uma pergunta ética: aquilo que de fato prevaleceu, “ao final” do processo de “negociação” do conflito, é aquilo que, do ponto de vista ético deveria ter prevalecido?

Se basearmos nossas reflexões sobre o que seria um “desfecho eticamente correto” do conflito nos valores centrais de que tratamos até aqui, teríamos que considerar que ele teria que ser um desfecho no qual os encaminhamentos tomados fossem tais que favorecessem ou garantissem a condição de “bem comum” do bem ambiental em questão. Ou seja, o conflito teria que ter “se movido” na direção de assegurar a qualidade do bem ambiental compatível com os seus usos enquanto bem comum, a disponibilidade do bem ambiental para seus usos como bem comum e, por fim, o acesso dos diferentes atores a este bem, no sentido de atendê-los em suas necessidades básicas de manutenção e reprodução da vida.

É importante ainda lembrar que o conceito de bem comum se estende às gerações futuras. Assim, os usos atuais devem ser tais que não comprometam a disponibilidade e qualidade do bem *para o tempo futuro*.

Ressaltamos que o fato de apontarmos para a possibilidade de se discutir, para além do desfecho real do conflito, o desfecho que seria eticamente correto, indica que **"a presente proposta de educação ambiental não tem uma postura relativista a respeito do trabalho com valores"**.

Não pretendemos ajudar a desenvolver uma educação ambiental que seja apenas clarificadora (ou seja, que se limite a propiciar que os sujeitos tomem consciência de seus próprios valores, e que trabalhe com a idéia de que todos os valores são igualmente desejáveis ou apropriados para nortear as condutas dos indivíduos e para pautar a organização da vida da sociedade).

Nós pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma educação ambiental que, entre muitos outros aspectos, se preocupe em formar sujeitos (moralmente autônomos) que percebam a centralidade e relevância do valor "sustentabilidade" e do caráter de bem comum dos bens ambientais (e do "meio ambiente" como um todo) e que, por decisão autônoma, tendam a adotá-los como norteadores de suas condutas individuais e como critérios para pensar, avaliar (e eventualmente participar de) os encaminhamentos das questões ambientais que se dão na esfera pública.

Também desejamos destacar que, ao propormos que os sujeitos indaguem, diante do conflito, se o desfecho real corresponde ao desfecho "eticamente desejável", estamos propondo um exercício de problematização moral que envolve examinar a situação pelo "ponto de vista moral", envolve **"mover-se entre o 'é' e o 'dever ser'. Este tipo de perspectiva favorece o desenvolvimento da autonomia moral".**

Por fim, consideramos interessante observar que a discussão sobre o "é" e o "dever ser", realizada em relação ao desfecho do conflito socioambiental, pode nos remeter diretamente à dimensão política do conflito – ela nos fala da correlação de forças entre os diferentes atores participantes dos embates.

d) A dimensão política dos conflitos socioambientais

Diante do quadro posto pelos conflitos socioambientais, podemos construir a percepção de que sempre haverá, na sociedade, interesses diversos em torno da utilização dos bens ambientais. A partir daí, pode-se trabalhar a idéia de que o conflito (entendido de forma mais ampla, como

conflito social, não necessariamente de natureza ambiental) é constitutivo da vida em sociedade.

Outro aspecto importante a ser explorado, em torno do caráter político dos conflitos socioambientais, é o de que os interesses e intenções de uso em relação aos bens ambientais terão que ser “negociados” entre os diversos atores, através de debates (e ações) que se dão na esfera pública. Este fato confere aos conflitos um potencial democratizador: eles tornam necessário “abrir espaço” para que os diferentes atores e segmentos da sociedade apresentem suas intenções e posições.

Ao se discutir a dimensão política dos conflitos socioambientais, abre-se a possibilidade de problematização do entendimento de que a formação de sujeitos que tenham uma “consciência individual” a respeito da importância das idéias de “meio ambiente como bem comum” e de “sustentabilidade” como parâmetros para pautar condutas e escolhas é suficiente para que estes valores venham a prevalecer como norteadores de todos os projetos de apropriação material dos bens ambientais presentes na sociedade. Lembramos, aqui, os entendimentos esboçados pelos professores, no Projeto Interface, quando iniciamos as discussões sobre conflitos socioambientais (ver capítulo 2, item 2.2.1, nossos comentários sobre as atividades realizadas na Unidade 1).

Encontramos, na Sociologia Ambiental, subsídios que podem nos ajudar a problematizar esta idéia.

Em Alonso; Costa (2002) há elementos que nos levam a colocar em perspectiva as relações entre a dimensão ética e a dimensão política dos conflitos socioambientais. Neste trabalho, os autores tratam da necessidade de se desenvolver uma sociologia dos conflitos ambientais no Brasil. Na sua revisão, referem-se a diversas linhas temáticas que identificam na produção acadêmica da área. Uma delas é a dos trabalhos que enfocam as relações entre meio ambiente e democracia. Em seu interior, uma das perspectivas encontradas (que seria a corrente hegemônica), fundamenta-se na sociologia da ação de Touraine para explicar a constituição do ambientalismo brasileiro. A respeito desta perspectiva, Alonso; Costa afirmam:

> Propõe-se a tese da disseminação gradual do ambientalismo por setores da sociedade e do Estado - o ’ambientalismo

> multissetorial'. Essa interpretação se ampara em uma perspectiva cognitiva: apresenta o ambientalismo como espécie de 'idéia-força', cuja difusão dependeria do empenho de um grupo especial de atores em favor da conscientização dos demais. O ambientalismo ganha status de movimento social especial (Viola, 1987), surgindo da sociedade civil organizada para esclarecer e corrigir tanto a política estatal como a economia. A interpretação divide a sociedade em elites que, tão logo esclarecidas, passariam a adotar uma postura ambientalmente correta. Teríamos, assim, uma progressiva 'ambientalização' da sociedade e do Estado. [...] Essa expansão gradual do ambientalismo para o conjunto da sociedade e do Estado configuraria a fase 'multissetorial'. O terceiro momento seria de consolidação do 'multissetorialismo', significando a convergência dos atores em torno de ideais de sustentabilidade (Viola e Leis, 1995[a]). (ALONSO; COSTA, 2002, pp.119-120).

A principal crítica dirigida a esta perspectiva se relaciona ao fato de que, ao trabalhar em termos discursivos e ao enfatizar a dimensão cultural (disseminação, na sociedade, de valores e formas de pensar), ela deixaria de fora aspectos relevantes ligados à dimensão prática do fenômeno estudado – notadamente o fato de que existe uma lógica de interesses presente na dinâmica das questões ambientais, que não coincide, necessariamente, com a dimensão valorativa. Para a perspectiva em questão,

> [...] não existiriam conflitos ambientais senão em um sentido: como conflitos de valor, transitórios por definição, já que, uma vez esclarecidos, os atores tenderiam a aderir a práticas sustentabilistas. [...] Nessa interpretação, a questão ambiental é reduzida à progressiva adesão dos atores a valores ambientalistas, analisada exclusivamente em termos discursivos. Uma consciência ambiental se espalharia contínua e homogeneamente no espaço público brasileiro. Dos valores comuns nasceria o consenso em prol das idéias de 'desenvolvimento sustentável' (ibidem, p. 120).

Mais adiante, Alonso e Costa referem-se a estudos de sua autoria (COSTA; ALONSO; TOMIOKA, 1999a, 1999b, 2000), a respeito de três grandes obras modernizadoras que envolvem consideráveis impactos físicos, econômicos e sobre os estilos de vida das regiões em que se situam. Segundo os autores, estes estudos permitiram constatar a configuração de conflitos em contextos nos quais todos os atores envolvidos declaravam igual adesão a valores ambientalistas. Constataram ainda que, apesar dos discursos

coincidentes dos diversos atores envolvidos, as posições práticas eram radicalmente distintas.

Eles consideraram, ainda, que os desfechos de tais conflitos se deram mais pela "introjeção de limites políticos e morais imposta pelas instituições e leis democráticas", do que como resultado do diálogo e negociação entre os agentes (ALONSO; COSTA, 2002, p.123).

O contraste entre as duas perspectivas apresentadas por Alonso e Costa nos permite trazer à luz uma reflexão sobre o papel do trabalho educativo. Cabe perguntar: qual visão de sociedade queremos ajudar os sujeitos a construírem?

Em nosso entender, é importante aprender que o conflito é constitutivo da vida em sociedade e perceber que o conflito socioambiental não se resolve apenas pelo fato de se poder fazer um raciocínio "ético" sobre "qual deveria ser o melhor desfecho" – há questões de interesses, poder e luta (aspectos políticos) envolvidos na definição dos rumos do conflito.

Como já comentamos acima, consideramos que é fundamental fazer a discussão dos aspectos éticos, norteada pelos valores centrais da sustentabilidade e do meio ambiente como bem comum. No entanto, pensamos que é igualmente fundamental superar uma perspectiva ingênua, que não dá conta da realidade da vida social.

O fato de os sujeitos (eventualmente; por sua decisão livre e autônoma) aderirem aos valores centrais a que nos referimos não faz com que outras posições e perspectivas desapareçam da sociedade. Existem outros valores e outros interesses; há diferentes projetos de sociedade e diferentes visões de mundo em pauta. Levar uma delas adiante implica em saber que há outras e implica em saber como confrontá-las. Isto nos remete a Giroux, quando caracteriza a educação em racionalidade emancipatória:

> [...] [Esta educação] tem como modelo um ser humano ativo, dotado de intencionalidade e 'localizado dentro de um contexto maior que pode resistir, bloquear ou distorcer seus projetos'. Ela se pergunta 'sob que condições históricas os homens podem romper a estrutura da determinação?'. Considera fundamentais a crítica histórica, a reflexão crítica e a ação social. Em termos éticos, dá importância a uma sociabilidade mais ampla do que a do grupo familiar nuclear ('estranhos ao núcleo familiar também são seres sociais') e às relações sociais, onde homens e mulheres são vistos como fins, e não como meios. Entende as regras sociais como fruto de um

> contexto social e cultural, como construção humana passível de mudanças (GIROUX, 1986, grifo nosso).

Desejamos ajudar a superar as perspectivas de educação em que se trabalha a subjetividade, a intersubjetividade, mas não se considera que a realidade tem também outra dimensão: a dimensão política.

Saber o que é a esfera pública, dar-se conta de que ela existe (porque atualmente, no discurso da Educação, muitas vezes parece que é como se este âmbito da vida e da ação humana não existisse...), compreender sua constituição, sua dinâmica e sua importância: em nosso entender, estes são aspectos relevantes em uma educação ambiental que se pretenda potencialmente formadora de cidadania.

Por fim, em um nível mais avançado de reflexão, após explorar os aspectos que comentamos até aqui, pensamos que pode ser interessante aprofundar a discussão a respeito das **"relações entre a dimensão ética e a dimensão política"** ou entre a **"dimensão cultural e a dimensão prática"** dos conflitos, a partir da perspectiva estruturalista-construtivista proposta por Acselrad (2004). Nós entendemos que esta perspectiva permite colocar questões importantes para o trabalho educativo relacionado ao campo ambiental.

Pensamos que seria importante trabalhar, com os professores, a idéia de que, nos conflitos socioambientais, estão presentes conflitos entre diferentes projetos de apropriação material dos bens ambientais e entre diferentes modos de apropriação simbólica. E a percepção de que os modos de apropriação simbólica contribuem para legitimar (ou deslegitimar) os modos de apropriação material.

A partir daí, poder-se-ia colocar aos educadores as seguintes questões de reflexão:

1) A escola poderia/desejaria trabalhar uma visão do campo ambiental, e mais especificamente, de conflito socioambiental, que ajudasse a valorizar a diversidade de modos de apropriação técnica, social e cultural dos bens ambientais?

2) Ela poderia/desejaria ajudar os sujeitos a construir compreensões a respeito do valor "sustentabilidade" compatíveis com esta perspectiva?

Assim, ao mesmo tempo em que se ajuda a construir o entendimento de que não basta formar sujeitos que adotam determinados valores, para que tais

valores se tornem um consenso para nortear a vida social, também se ajuda a construir a idéia de que a disseminação de determinados valores (ou modos de apropriação simbólica) tem alguma importância, na medida em que pode ajudar a modificar a relação de forças existente entre diferentes projetos de apropriação material dos bens ambientais (por meio da maior ou menor legitimação ou deslegitimação destes projetos perante a sociedade).

e) A complexidade dos conflitos; a complexidade da realidade

Adicionalmente, podemos comentar ainda sobre a complexidade dos conflitos. Ao discutirmos sua dinâmica, ao discutirmos o contraste entre sua dimensão ética e sua dimensão política, e em diversos outros momentos, emerge dos estudos a complexidade do real, em contraposição a esquematismos didáticos ou conceituais. A introdução da temática dos conflitos socioambientais na educação ambiental abre uma possibilidade de sairmos do discurso genérico (que muitas vezes encontramos nas práticas de EA), permitindo a entrada da complexidade do real e, mais especificamente, da complexidade das questões ambientais, na escola.

De acordo com Jacobi (2003), refletir sobre a complexidade ambiental

> [...] abre uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação [...] também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalecentes, implicando mudança na forma de pensar e transformação no conhecimento e nas práticas educativas (p.191).

Um exemplo típico é a discussão a respeito da necessidade de se criar e manter oportunidades de empregos, confrontada com a questão das lutas que tentam impedir a realização de determinados empreendimentos ou a continuidade da atividade de determinadas indústrias, pelos danos potenciais ou reais causados ao ambiente.

Farias (2003), que trabalhou com conflito socioambiental na escola (investigou o desenvolvimento de um estudo, com alunos de Ensino Médio, de um caso de conflito socioambiental que chegou à esfera judicial, na forma de Ação Civil Pública), aponta, como uma das possibilidades mais significativas do trabalho educativo com esta perspectiva, a questão de se poder trabalhar “os

conhecimentos científicos e a complexidade do real", na escola, favorecendo a preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania (p. 290).

Neste sentido, de introdução da complexidade (e das possibilidades que isto abre para o desenvolvimento de vários tipos de capacidades dos educandos), desejamos ainda expressar nosso entendimento de que é possível estabelecer um paralelo entre o trabalho educativo com os conflitos socioambientais e o trabalho educativo com as controvérsias sociocientíficas.

Reis (2004), ao caracterizar as controvérsias sociocientíficas, a partir da revisão de diversos autores, aponta, entre outros, para os seguintes aspectos:

> - "os problemas sócio-científicos são pouco delimitados, multidisciplinares, heurísticos, carregados de valores (invocando, por exemplo, valores estéticos, ecológicos, morais, educacionais, culturais e religiosos) e afectados pela ausência de conhecimento" (p.62);
> - "a análise dos detalhes de uma controvérsia proporciona aos alunos: a) conhecimentos sobre o tipo de raciocínio que motiva os governos, os cientistas e os grupos de protesto; e b) uma compreensão realista de uma política científica e tecnológica, do seu contexto social e político e do seu impacto no público em geral ou em determinadas comunidades. [...] as disputas realçam: a) as contradições inerentes a muitas decisões sobre ciência e tecnologia; b) os problemas do desenvolvimento de linhas de acção, na ausência de consensos definitivos sobre os eventuais riscos; e c) as questões éticas de opções que envolvem conflitos de valores" (p. 63-64).

Trata-se, como no caso dos conflitos, de sair do discurso genérico, abrindo com isto a possibilidade de desenvolver capacidades morais e sociais dos alunos (nomeadamente, a capacidade de raciocinar acerca de questões éticas e morais), assim como aspectos relacionados ao raciocínio lógico (capacidades de pensamento crítico; de seleção, análise e interpretação de informação relevante). Também para os autores que trabalham com controvérsias sócio-científicas, estas seriam dimensões relevantes da formação de cidadãos mais aptos à participação nas sociedades democráticas.

Lidar com a complexidade do real na escola não é tarefa simples. No entanto, pensamos que cabe perguntar, com os educadores: desejamos realizar uma educação que "dê respostas a tudo" (ainda que possam ser respostas simplistas) ou desejamos concretizar uma educação que ajude os sujeitos a fazer uma leitura mais condizente da realidade em que vivem?

3.2.2.2 Possibilidades que se abrem pela realização de um estudo de caso real de conflito socioambiental

Antes de tudo, o estudo de um caso real de conflito socioambiental permite introduzir na escola temas ambientais relevantes da realidade local e regional – uma vez que é sempre possível optar por um caso da realidade próxima dos educandos.

Além disso, permite abordar estes temas de um modo pedagogicamente consistente, superando o “mero exemplo”: porque é possível, através do caso, trabalhar a compreensão do próprio conceito de conflito socioambiental, e da estrutura e dinâmica dos conflitos.

Assim, a partir de um caso específico, é possível construir um conhecimento que permite um nível mais alto de generalização, sendo útil para a interpretação de outras situações, para além do caso específico estudado. Esta é uma situação bem distinta de outra que encontramos comumente nos livros didáticos: eles trazem exemplos de “problemas ambientais”, ao final de uma unidade de estudo sobre ecologia ou meio ambiente; estes exemplos são oferecidos com finalidade meramente ilustrativa, não estão integrados de um modo mais profundo às idéias trabalhadas anteriormente e também não propiciam que se trabalhe para a formação de conceitos em um nível de maior de generalização.

Pensamos que é nesta possibilidade de trânsito entre o genérico e o particular, entre o conceitual e o concreto, que reside boa parte do potencial formador desta proposta. Este trânsito leva o professor a apropriar-se melhor do que está sendo estudado e, também, a perceber a possibilidade de utilizar os conceitos estudados em novas situações (criando, autonomamente, outras práticas pedagógicas).

Outro aspecto que consideramos relevante é que o estudo de um caso real de conflito permite superar, na escola, a abordagem dos temas ambientais na forma de um saber desvinculado da prática real dos homens e das relações entre eles (que seria o “saber aparente”, no sentido empregado por Namo de Melo, 1983). Em nosso entender, a abordagem das questões ambientais a partir de um discurso genérico, que apresenta as questões ambientais como uma “oposição entre Homem e Natureza”, - ou ainda que dá a entender que a somatória de comportamentos individuais “adequados” é suficiente para

resolver os problemas ambientais -pode ser considerada uma maneira de devolver na escola um saber descontextualizado, que não permite a manipulação eficiente do mundo físico e social por parte do sujeito que é portador deste conhecimento.

Cabe ressaltar que esta possibilidade de superação já se faz presente ao se realizar o trabalho teórico-conceitual sobre os conflitos socioambientais. E torna-se ainda mais clara quando se analisa um caso concreto da realidade próxima dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outras formas de manifestação de um discurso genérico sobre o ambiental podem ser: um trabalho com a temática ambiental com grande ênfase conceitual, que não se preocupe em aportar informação factual ou ainda um trabalho que apresente os problemas ambientais através de proposições apenas genéricas. Podemos pensar, por exemplo, sobre o tratamento da degradação ambiental genericamente como “poluição”, “problemas ambientais”, sem fazer referência às ações humanas concretas e aos agentes específicos nelas envolvidos, ou ainda aos tipos e níveis de poluição encontrados em determinadas situações específicas.

Em oposição a esta tendência, consideramos que é necessário realizar um trabalho de EA que esteja preocupado em trabalhar com informação factual, especificar os contextos; trabalhar informação que permita “caracterizar a situação”, fazer “diagnósticos” sobre determinados aspectos da realidade.
Ao caracterizarmos um conflito real, abrem-se diversas possibilidades para um trabalho mais contextualizado.

O estudo de um caso real específico de conflito permite trabalhar, na escola, no sentido de superar algumas das *áreas de silêncio do currículo* (GRÜN, 1996).

Este autor, ao refletir sobre alguns dos limites impostos à educação ambiental pelo pensamento de matriz cartesiana no qual ela está imersa, refere-se a algumas “áreas de silêncio” que precisariam ser superadas:

> As áreas de silêncio do currículo caracterizam-se por uma ausência, às vezes completa, de referência ao meio ambiente. Curiosamente, isto se dá em áreas que estão intrinsecamente ligadas ao meio ambiente, como a química e a economia, só para citar alguns exemplos. A economia, que tem na natureza sua própria base material, raramente menciona o meio ambiente como um elemento a ser considerado. Nos livros-

> textos de química, por exemplo, reações físico-químicas ocorrem sempre em um espaço abstrato, isolado de um contexto cultural-ambiental. [...] O 'silêncio' acontece quando percebemos que existe uma ausência absoluta de referência ao fato óbvio de que tais atividades só poderiam se dar dentro de um ambiente físico. A natureza é esquecida, recalcada e reprimida. Ela é silenciada (GRÜN, 1996, p.51).

O que se apresenta é um conhecimento que "paira sobre lugar nenhum". Um conhecimento conceitual que não se relaciona com a base concreta, com o "real" a partir do qual ele foi gerado. Também ocorre uma área de silêncio quando os livros descrevem os passos do método científico sem fazer qualquer menção à natureza. O método científico apresentado *"repousa sobre lugar nenhum"* (quando, na verdade, ele se aplica sobre uma base que é a natureza) (GRÜN, 1996, p.110). Poderíamos considerar, então, que tanto o método científico como o conhecimento que são apresentados na escola "pairam sobre lugar nenhum".

Ocorre ainda o que Grün chama de *mito do progressivismo*: o progresso científico (e tecnológico) só é bom, não se apresenta nunca o outro lado da moeda. Não se aborda os impactos do progressivismo das sociedades sobre os sistemas naturais.

Por fim, há também um silenciamento da dimensão histórica das questões ambientais, mediante um processo de presentificação: a modernidade como abandono da tradição; negação do passado, idéia de um presente puro. Supervalorizar o agora em detrimento do histórico. O "agora" fictício e unidimensional como fundamento do conhecer (ADORNO, 1975 apud GRÜN, 1996). Em oposição a isto, a proposta é historicizar nossas relações com o ambiental.

Pensamos que o estudo de casos reais de conflito socioambiental pode ajudar a trabalhar na direção da superação destes silêncios.

Ao estudarmos o "desenrolar" do conflito socioambiental, recolocamos a dimensão temporal em cena. E também quando buscamos elementos para descrever o contexto em que se insere o conflito. Por exemplo, no caso de conflito estudado no Projeto Interface (o caso do município de Nazaré Paulista), para se compreender o conflito em torno do uso e ocupação das margens do reservatório Atibainha é necessário remontar à década de 70, quando foi idealizado e construído o chamado Sistema Cantareira, que permite a

importação de água da Bacia PCJ pela Região Metropolitana de São Paulo. Assim, é possível evidenciar que decisões políticas e alternativas técnicas concretizadas no passado, que modificaram o espaço e o uso dos bens ambientais, são determinantes, em parte, da configuração atual das questões ambientais enfrentadas na região.

Do ponto de vista metodológico, o **"Roteiro para diagnóstico de conflito socioambiental",** elaborado pelo IBASE (capitulo 2, item 2.2.2.1 a), nos ajuda a desenvolver esta tarefa, ao propor itens a serem contemplados para se construir uma contextualização do conflito. Dentre eles, citamos, a título de exemplo: "características ambientais, breve histórico do processo de povoamento, configuração do 'espaço social', atividades econômicas principais, processo de avanço do capital na região".

Também podemos trabalhar alguns conceitos básicos de várias disciplinas a partir da situação do conflito, para ajudar a compreendê-lo mais amplamente. Daremos um exemplo relacionado ao conflito de Nazaré Paulista, que foi estudado no Projeto Interface, apenas para ilustrar esta possibilidade. A partir daquele caso real de conflito estudado, as disciplinas de Química e Biologia poderiam trabalhar conceitos tais como os de pH, DQO, DBO, eutrofização (entre outros) a partir do mapa de qualidade das águas da Bacia PCJ (Figura 4).

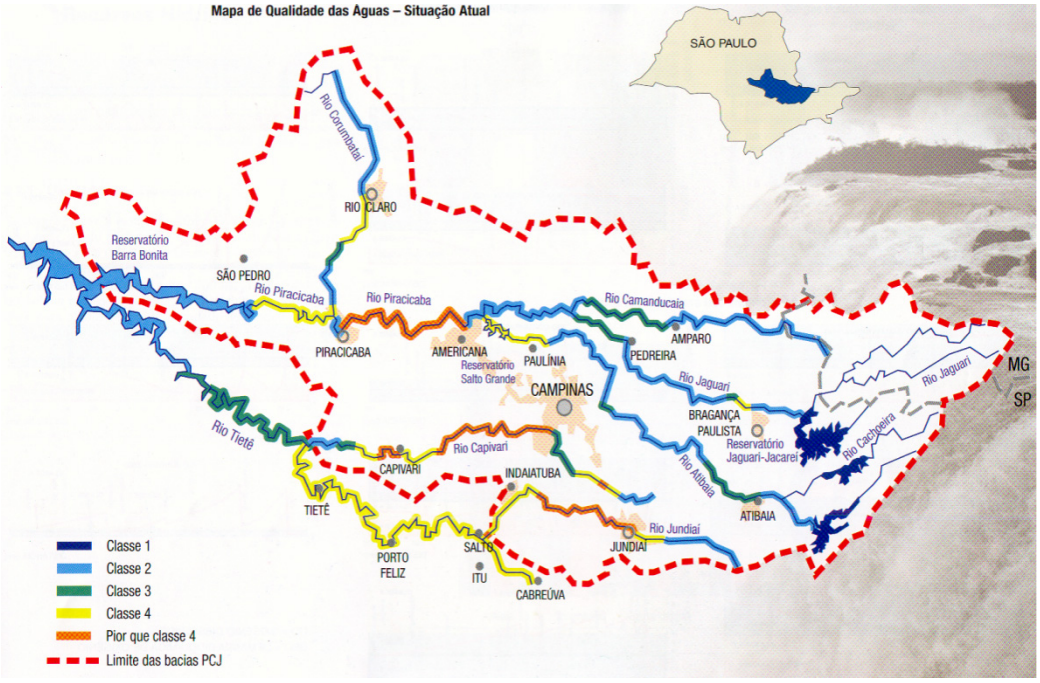


Figura 4. Mapa de qualidade das águas das Bacias PCJ (SÃO PAULO, 1999).

Este mapa é importante para se construir uma boa compreensão do conflito de Nazaré Paulista descrito na reportagem de jornal que foi utilizada. Os reservatórios e rios da BPCJ estão representados com uma diversidade de cores, correspondendo às classes em que as águas são enquadradas em cada trecho, devido ao seu nível de qualidade. Um conjunto de parâmetros físico-químicos e biológicos leva à colocação das águas em determinada classe. A classe, por sua vez, indica a possibilidade ou restrição para determinados tipos de usos daquela água.

Pode-se trabalhar os conceitos anteriormente referidos (parâmetros físico-químicos e biológicos) observando-se a ocorrência de variações do enquadramento das águas ao longo dos cursos dos rios e buscando relacionar esta variação aos diversos tipos de uso e ocupação do solo que se encontra em cada caso (agrícola, industrial, urbano, rural, que tipo de indústria ou que tipo de atividade agrícola, etc.).

Ao optarmos por caminhos como estes, estamos superando o "conhecimento que paira sobre lugar nenhum": aqui, o conhecimento que se está aprendendo *descreve uma realidade*. Estamos, assim, tornando contextualizadas as relações entre a qualidade das águas (das quais nos servimos, das quais dependemos para nossa sobrevivência e das quais dependem os demais seres vivos e as gerações futuras) e os modos concretos como organizamos a vida em sociedade e no território.

Ao relacionar o tipo de uso e ocupação do solo - que efetivamente encontramos ao observar a bacia hidrográfica em questão - aos níveis de qualidade das águas – que efetivamente encontramos ao observar a bacia hidrográfica em questão -, podemos ainda trabalhar no sentido de superar o "progressivismo", abordando claramente as conseqüências do desenvolvimento científico e tecnológico, que se refletem sobre o ambiente.

Podemos, ainda, ajudar a construir a percepção de que determinados usos inviabilizam a realização de outros usos, ali na mesma localidade e também para quem está localizado a jusante (rio abaixo). Então, os espaços (e as pessoas) estão inter-relacionados pelas águas. O conceito de bacia hidrográfica, aqui, assume importância fundamental. E isto tem implicações éticas e políticas.

Trata-se de situar os bens ambientais, conhecer o território onde se organiza e se reproduz a vida da sociedade; perceber as relações entre a organização das atividades humanas e a disposição delas em um espaço geográfico específico (e a relação com a distribuição dos bens ambientais neste espaço – e dos passivos ambientais também); situar os atores e os usos que fazem dos bens ambientais. Enfim, pensar em "território" no sentido físico, geográfico, ecológico e geopolítico. E perceber que estas diferentes "esferas" se inter-relacionam.

Em suma, diríamos que o estudo de um caso real de conflito socioambiental permite trabalhar dois aspectos fundamentais: 1- fazer referência clara (e específica, contextualizada) aos bens ambientais como base da vida e das atividades humanas e 2 - fazer referência clara "à mão do homem", *e* mais especificamente, a quais ações e quais homens interferem significativamente, em um determinado contexto, nos processos de uso e de definição dos usos dos bens ambientais pela sociedade.

3.2.3 Formulando objetivos para o trabalho educativo com os conflitos socioambientais

Percebemos, ao analisar os trabalhos realizados no Projeto Interface com o campo dos conflitos socioambientais, que a discussão a respeito dos objetivos educativos que podemos delinear e desenvolver a partir do trabalho com o campo dos conflitos socioambientais, algumas vezes, ficou reduzida, ou mesmo implícita nas atividades realizadas (seja por limites do tempo disponível, seja porque nós mesmos estávamos vislumbrando novas possibilidades de trabalho "durante o vôo", e, assim, algumas vezes não chegamos a ter uma visão suficientemente elaborada para poder explorá-las mais plenamente no trabalho com os educadores).

A reflexão sobre os trabalhos realizados também permitiu que chegássemos a elaborar com mais clareza estes aspectos. Assim, apresentamos a seguir uma série de possibilidades que nós entendemos que se pode explorar, procurando relacioná-las a objetivos que nos parecem relevantes para o trabalho com educação ambiental.

A partir do trabalho com os conflitos socioambientais, é possível elaborar compreensões a respeito dos seguintes aspectos:

- Que o *conflito* é uma categoria inerente à vida em sociedade, é "constitutivo" da *esfera pública*.
- Que *existe* uma esfera pública.
- Que a forma de se lidar com os conflitos, na esfera pública, é a *negociação*.
- Que o conflito decorre da existência de *interesses* divergentes entre diferentes grupos da sociedade.
- Que os interesses podem ser associados a *valores* ou *visões de mundo* subjacentes dos indivíduos e grupos.

Consideramos que a exploração destes aspectos abre a oportunidade de se começar a construir a superação de uma visão de mundo ingênua, que entende os processos sociais como mera repetição ou somatória dos processos da vida privada, como se se tratasse de aspectos de uma mesma natureza.

Também se pode, no trabalho com os conflitos, ajudar a formar entendimentos a respeito de:

- Que o *processo de negociação* é dinâmico e complexo.
- Que a negociação envolve e é influenciada por *aspectos técnicos, administrativos, jurídicos, políticos*; que há um *quadro legal* sobre o qual ela se desenrola.
- Que há uma série de *formas de ação* a que os *atores* podem recorrer no decorrer da negociação, para interferir nos seus rumos.

Trata-se, aqui, de aprendizado sobre a Ação política, sobre formas concretas de participação na esfera pública. Nós pensamos que os aspectos acima mencionados podem ser trabalhados no sentido de se ajudar o professor/aluno a formar um repertório sobre formas de ação política, a construir uma atitude de valorização da ação política e a atribuir significado(s) ao trabalho dos movimentos sociais.

Outros aspectos, ainda, podem ser abordados:

- Quanto às *soluções propostas* no decorrer do conflito, pode-se explorar a sua associação a determinados interesses/grupos participantes do conflito, o quanto estas soluções procuram mediar ou não os diversos interesses envolvidos. A partir daí, pode-se também perceber o jogo de poder que se estabelece entre as partes.
- Que há diferenças de poder (entre os diversos grupos) interferindo nos rumos da negociação. O desfecho real do conflito (ou de uma dada etapa de um conflito) nos fala deste jogo de forças.

Até aqui, ressaltamos aspectos que, embora trabalhados a partir do conceito de conflito socioambiental, extrapolam a esfera do “ambiental” e dizem respeito à formação de uma visão ampla sobre “a vida na esfera pública”, de um modo geral.

Além destes aspectos, podemos apontar outros, mais específicos do campo “ambiental”:

- O conceito de *bens ambientais.*
- O *meio ambiente* entendido como um *bem comum*. (Associado aos conceitos de sobrevivência e de sustentabilidade).
- Que o *objeto do conflito* é um “bem comum ambiental”.
- Que existem, na sociedade, diferentes interesses de uso para os mesmos bens ambientais comuns.
- Que existem *diferentes graus de participação* na *tomada de decisões* sobre *o tipo de uso* e sobre *a distribuição do uso* destes bens.
- Que há interesses de uso destes bens *como se fossem privados*, e há interesses de uso destes bens entendidos *como bens comuns* (que é o que de fato são).

Trata-se, aqui, de situar o ambiental na esfera pública e ajudar a construir a percepção de que é neste âmbito (e não no âmbito dos comportamentos individuais – embora estes tenham sua importância) que se delineiam os rumos das “questões ambientais”.

Gostaríamos de ressaltar que, em nosso entender, esta proposta de trabalho ajuda a realizar, simultaneamente, uma educação política “a partir” do ambiental e “sobre/para” o ambiental. No primeiro sentido, ela serve mais amplamente para ajudar a formar uma visão da dimensão política da vida em sociedade. No segundo sentido, ela serve especificamente para ajudar a situar e interpretar o ambiental na esfera pública.

3.2.4 Como organizaríamos este passo da formação, hoje:

À luz da experiência de termos realizado estudos de conflito socioambiental com os professores, no Projeto Interface, e da oportunidade de termos analisado e refletido sobre esta experiência, encontramo-nos em condições de repensar a forma que assumiria este passo da formação.

Nós entendemos, hoje, que seria interessante organizá-lo em torno dos seguintes objetivos:

1º. Momento:

1. Compreender, de modo preliminar, o conceito de conflito socioambiental, seus elementos constituintes e sua configuração básica (atores, objeto, tensão entre posições que têm diferentes intenções de uso dos bens ambientais e diferentes valores subjacentes a estas posições).
2. Compreender, de modo preliminar, a dinâmica dos conflitos (por exemplo, as alianças, diferentes formas de ação dos atores, importância da legislação e da visibilidade, o desenrolar do conflito, diferentes tipos de desdobramentos).

Entendemos que é importante que este trabalho de formação de entendimentos iniciais sobre os conflitos seja realizado por meio do uso conjugado de **"estudos teórico-conceituais"** e de **"estudos de casos reais de conflitos socioambientais".**

Paralelamente a estes objetivos, será importante:

3. Trabalhar a formação de uma rede conceitual básica associada ao tema dos conflitos (incluindo conceitos tais como: esfera pública, Ação política [Arendt], valores; interesses; serviços ecológicos essenciais [Odum]; uso público; uso privado; bem comum; sistema de arenas [Hilgartner e Bosk]).
4. Construir repertório a respeito dos conflitos socioambientais no Brasil.

   A partir de dados de pesquisa disponíveis, propiciar a formação de uma idéia geral sobre os conflitos que se dão em torno dos bens ambientais no Brasil, abrangendo aspectos tais como: quais bens ambientais são objetos de conflito, e com que freqüência relativa aparece cada um deles; que tipos de uso se faz ou pretende fazer destes bens; quem degrada; quem se mobiliza; que formas de ação são utilizadas; que tipos de desdobramentos ocorrem.

   Nós consideramos importante que o educador forme um repertório a este respeito, primeiramente, para que tenha uma visão abrangente sobre os conflitos socioambientais, não só em relação aos aspectos conceituais, mas também em termos de como eles se

configuram, concretamente, em nossa sociedade; em segundo lugar, para que possa, a partir desta visão mais abrangente, colocar em perspectiva a discussão de conflitos específicos que eventualmente venha a abordar em suas práticas pedagógicas.

2º. Momento:

1. Trabalhar mais profundamente elementos relacionados à dimensão ética dos conflitos socioambientais.

   Nós entendemos que, aqui, é possível (e importante) explorar com os educadores pelo menos três aspectos:

   a) Construir a idéia de "meio ambiente" como "bem comum intergeracional";
   b) Discutir a questão da polaridade básica presente nos conflitos ("Valor da Natureza" x "Natureza como valor");
   c) Propor a discussão sobre o "desfecho" dos conflitos, pelo ponto de vista ético.

2. Trabalhar mais profundamente aspectos relacionados à dimensão política dos conflitos socioambientais.

   Consideramos, aqui, a perspectiva de explorar com os educadores pelo menos três aspectos:

   a) A partir da idéia de "conflito social", problematizar o entendimento de que basta "formar valores" para "mudar a sociedade"; ajudar a construir a visão de que a sociedade não é simples somatória dos indivíduos que a compõe;
   b) A partir dos conflitos socioambientais, construir noções relacionadas à idéia de Ação política (construir repertório sobre formas de ação política; discutir o papel da Ação política; atribuir significados ao trabalho dos movimentos sociais);
   c) A partir dos conflitos socioambientais, ajudar os sujeitos a perceber o "ambiental" situado na esfera pública.

3. Problematizar as relações entre a dimensão ética e a dimensão política dos conflitos socioambientais (e da vida social de modo mais amplo).

3º. Momento:

1. Desenvolver, com os educadores, reflexão a respeito dos objetivos educativos que podem ser trabalhados na escola, a partir dos subsídios do campo de conflito socioambiental. Problematizar, com os

educadores, o papel da escola na formação de entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade.

2. Discutir e explorar, com os professores, o potencial educativo dos recursos metodológicos utilizados na formação continuada (ao lado de outras possibilidades que os educadores possam vislumbrar a partir do trabalho de formação realizado).

   Alguns exemplos: o esquema genérico de conflito; o estudo de caso de um conflito real; a possibilidade de "transitar" entre o particular e o genérico ao trabalhar os conflitos; a exploração de reportagens jornalísticas, que pode (ou não) ser orientada por roteiro metodológico que ajude a caracterizar o conflito; o potencial dos casos de conflito para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola; a possibilidade de introduzir temas da realidade local/regional dos alunos.

3.2.5 Direções futuras para explorar em nosso caminho de construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA

Ao lado das possibilidades para o trabalho educativo a partir do campo dos conflitos socioambientais que já pudemos apontar aqui, desejamos expressar nosso entendimento de que parcerias futuras com especialistas da Sociologia e da Sociologia Ambiental poderão ser muito interessantes para o aprimoramento de nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores.

Em um contexto de diálogo com tais especialistas, acreditamos que seria frutífero aprofundar as discussões sobre a Escola de Processo Político (TARROW, 1994), buscando identificar subsídios teóricos que sejam interessantes para os educadores, e também outros desdobramentos quanto às formas de se desenvolver os trabalhos de formação. Formas que nos permitam, entre outros aspectos, explorar mais plenamente a dimensão cultural, política e os condicionantes estruturais dos conflitos, no trabalho educativo. Da mesma maneira, será interessante explorar novas possibilidades a partir da perspectiva estruturallista-construtivista proposta por Acselrad (2004).

Por fim, desejamos indicar que, além destes pontos específicos que vislumbramos desde já como possibilidades, entendemos que tais parcerias poderão abrir também outras perspectivas que no momento atual são desconhecidas para nós. Aí reside a riqueza do diálogo que queremos empreender com os especialistas, em torno de nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores.

3.3 Articulação entre conflito socioambiental e educação moral na Educação Ambiental

Uma vez que o professor tenha se familiarizado com os subsídios teóricos e metodológicos do campo de conflito socioambiental e do campo da educação moral (mais especificamente, na perspectiva de Puig, 1998), podemos passar para uma terceira etapa do processo de formação, que trata da articulação entre estes dois campos. Esta articulação pode ser realizada em nível teórico e também em nível metodológico.

Em nível teórico, ela é possível na medida em que podemos considerar o conflito socioambiental como um tipo de conflito sócio-moral. Com base na tipologia proposta por Puig (1998), podemos considerar que o conflito socioambiental é um conflito sócio-moral do tipo *social*.

Em nível metodológico, a articulação que propomos se faz pela criação de atividades para sala de aula, tomando-se como tema um conflito socioambiental específico e utilizando-se os recursos metodológicos (RMs) da educação moral, propostos por Puig.

3.3.1 Considerações teóricas iniciais: o conflito socioambiental pode ser considerado conflito sócio-moral do tipo *social*:

a) Conflito socioambiental

Como já mencionamos anteriormente, denominam-se conflitos socioambientais aqueles conflitos que têm elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos e interesses privados (SCOTTO, 1997).

Em geral, eles se dão pelo uso ou apropriação de espaços e recursos coletivos por agentes econômicos particulares, pondo em jogo interesses que disputam o controle dos recursos naturais e o uso do meio ambiente comum (sejam eles explícitos ou implícitos). Envolvem a natureza e a sociedade e acontecem a partir de um tipo determinado de organização da sociedade.

b) Conflito sócio-moral

Conforme já vimos no capítulo sobre Educação Moral, Puig (1998a) define o conflito sócio-moral (que também é chamado “experiência de problematização moral” ou “experiência sócio-moral”) como

> [...] uma experiência que desencadeia dúvidas, conflitos, dor, moléstias ou crises, e que precisa ser elaborada, de alguma forma, para que o sujeito recupere a coerência e a estabilidade perdidas (p.165).

Ele é a apreensão imediata, por parte de um sujeito, de algo incômodo ou de um conflito. A experiência é, pois, algo que se apresenta ao receptor antes de sua descrição, julgamento ou transformação. É uma forma de conhecimento anterior ao juízo reflexivo. Um conhecimento prévio a uma reflexão mais profunda.

Ninguém inicia uma mudança pessoal sem se sentir pressionado por um conflito sócio-moral, ou sem pressionar a si mesmo problematizando a realidade ou sua relação com ela. Somente quando se rompe a adaptação ao meio social é possível e ao mesmo tempo necessário iniciar um processo que acabará na reconstrução da personalidade moral do sujeito implicado.

No processo de elaboração do conflito, vivido pelo sujeito, é que se constrói/reconstrói a personalidade moral. É aí que se formam as capacidades de reflexão e ação moral, onde se adquirem os guias de valor e onde se perfila a identidade moral.

Esta construção/reconstrução da personalidade moral se produz sempre no interior ou em relação a um certo número de meios de experiência; isto é, se produz em função de um contexto de desenvolvimento que apresenta dificuldades valorativas, que aporta uma determinada cultura moral, e, finalmente, que serve de espaço no qual transcorre o processo de formação moral do sujeito. Portanto, o meio, ou contexto, fornece as experiências vitais a partir das quais os sujeitos podem reconhecer o que para cada um deles vai ser um problema sócio-moral expressivo. Meios e problemas são, pois, os dois primeiros fatores de construção da personalidade moral. (Puig 1998a, pp.151-152).

Puig considera ainda que as experiências morais problemáticas são enfrentadas dentro de um cenário que é

> [...] definido por um duplo horizonte de temáticas em parte superpostas: os campos de socialização (idéias e práticas sociais não problematizadas, adquiridas sem discussão ou controvérsia, que produzem a adaptação social básica do indivíduo) e os campos de problematização moral - temáticas ou campos que, em um momento histórico determinado, se convertem em âmbitos privilegiados de controvérsia e moralização. Exs.: sexualidade; trabalho e lazer; participação e solidariedade cívica; relação entre as gerações" (p.162).

No nosso caso, conforme já comentado anteriormente, o campo "ambiental", ou campo das relações entre sociedade-natureza, é o campo que está sendo problematizado. Lembramos que um determinado campo de problematização moral apresenta questões morais relevantes e, portanto, propicia a vivência de uma diversidade experiências de problematização moral (ou conflitos sócio-morais) aos sujeitos.

c) A tipologia de conflitos sócio-morais proposta por Puig

À luz da diversidade de conflitos sócio-morais que se pode vivenciar, Puig propõe uma tipologia, em que considera que tais conflitos podem ser: históricos, sociais, evolutivos ou biográficos.

O autor chama atenção para o fato de que estes diferentes tipos de conflitos apresentam diferentes graus de transcendência: os conflitos históricos e os sociais teriam maior transcendência social; já os evolutivos e os biográficos teriam maior transcendência pessoal. Ele afirma que "não é a mesma coisa encarar problemas históricos, sociais, evolutivos ou biográficos" (p.166) e ressalta que "a formação moral de um indivíduo só é alcançada enfrentando-se os dois tipos de controvérsia sócio-moral: pessoal e socialmente significativas" (p.168), chamando atenção para o fato de que, na escola, os trabalhos sistematizados de educação moral nem sempre abordam todos estes tipos de conflitos sócio-morais.

As experiências sócio-morais **históricas** são as mais amplas, e às vezes, mais difíceis de serem percebidas pelos sujeitos. São experiências que afetam toda uma coletividade, um amplo grupo humano ou até toda a humanidade. São experiências que mudam o sentido da maioria das coisas que acontecem na coletividade que os vive, porque impregnam a maioria dos processos pessoais e sociais. Alguns exemplos seriam: a crise da

modernidade, um regime ditatorial, a passagem para a democracia, o fim de um regime racista, um longo período de bem-estar econômico, uma guerra. No nosso caso, podemos citar a crise ambiental global.

Por experiências sócio-morais **sociais** entendemos a problematização de aspectos concretos do modo de vida de uma coletividade. Os conflitos sociais podem expressar talvez uma situação de crise histórica, mas, vistos como conflitos sociais, podem e devem ser considerados um por um e em sua particular especificidade. Portanto, serão trabalhados de forma separada, embora nem sempre independente.

São problemas que, assim como os de caráter histórico, afetam toda a coletividade. Neste caso, no entanto, é possível que muitos indivíduos tenham uma postura pessoal clara em relação a um conflito, mas a posição bastante diversa de seus interlocutores não pode ser ignorada. Os conflitos sociais podem não o ser para um sujeito particular, mas nem por isso deixam de ser tema de legítima controvérsia. Alguns exemplos seriam: controvérsias concernentes a temas como aborto, eutanásia, direito à intimidade.

Às vezes, se apresentam sob a forma de exigências amplamente reconhecidas, mas que não conseguimos contornar de modo rápido. São fatos a respeito dos quais há um acordo de princípios, mas que, ao mesmo tempo, apresentam muitas dificuldades no momento de converter em realidade as reivindicações que propõem. Temas como a igualdade entre os sexos, a preservação da natureza, o respeito às minorias ou os desejos de paz são alguns casos representativos deste subgrupo de problemas. Dilemas sem solução e temas problemáticos geralmente reconhecidos, mas não resolvidos, são os tipos de problemas sociais que exercem uma influência notável na construção da personalidade humana.

As experiências sócio-morais **evolutivas** são aquelas dificuldades que não supõem uma controvérsia social relevante, mas que, em compensação, são totalmente significativas para os indivíduos que as vivem. São conflitos que não expressam uma controvérsia social aberta. Está claro o que é certo e o que deve ser feito, mas não para os sujeitos que os vivem. Por isso, esses conflitos manifestam um problema significativo e legítimo, de acordo com a perspectiva da evolução pessoal. Por exemplo: brigas na escola, dificuldades de cooperação em grupo, aprender a lidar com a própria sexualidade.

Eles evidenciam que o processo formativo de quem os experimenta não chegou ainda ao limiar do que social e culturalmente se reconhece como correto. Pode ser devido à idade, a experiências formativas traumáticas ou insuficientes, a atrasos formativos graves, que deixaram os sujeitos presos a situações que já deveriam ter superado.

As experiências sócio-morais **biográficas** são problemas que talvez ninguém classificaria como problemas sociais clássicos ou como problemas evolutivos convencionais, mas que um sujeito determinado experimenta durante sua existência. Por exemplo: a decisão de participar de um trabalho voluntário no Terceiro Mundo, o reconhecimento da própria homossexualidade.

Ao discorrer sobre as categorias que apresenta, Puig afirma que “certos problemas relacionam-se entre si, dando lugar a uma situação que não expressa nenhum deles em particular” (p168). Um exemplo seria “o modo como cada sujeito vive os problemas morais típicos”. Eles podem ser problemas comuns a toda uma geração, por exemplo, mas cada um os vive, em sua biografia, de modo particular e os encara de um modo pessoal. Ou seja, um mesmo problema sócio-moral poderia, desta forma, ser considerado evolutivo ou biográfico.

Assim, diante da categorização proposta por Puig, pensamos que talvez seja mais adequado considerar que as experiências sócio-morais podem conter aspectos que são mais relevantes quando considerados de uma perspectiva pessoal, ou mais relevantes a partir de uma perspectiva social, mas que não são necessariamente apenas uma coisa ou apenas a outra.

d) O conflito socioambiental como conflito sócio-moral

Feitas estas considerações, podemos passar a abordar a questão mais específica dos conflitos socioambientais.

Eles afetam amplamente a coletividade, não apenas os sujeitos individualmente (ao incidir sobre os bens ambientais, que são bens comuns, e na medida em que os resultados da “negociação social” dos usos afetam a todos).

Os diversos atores sociais envolvidos em um conflito socioambiental podem ter (e geralmente têm) uma posição pessoal (e de grupo) clara em relação ao conflito, mas a posição bastante diversa de seus interlocutores não

pode ser ignorada (porque os bens são comuns; porque muitas vezes um tipo de uso afeta/impede outros tipos de uso; porque os diferentes interesses, intenções de uso e valores subjacentes têm que ser alvo de negociação social).

Talvez possamos considerá-los como expressão de uma crise ambiental mais abrangente, que é histórica (a crise das relações entre homem e natureza, ou, posto de outra forma, entre sociedade e natureza). De toda forma, são “configurações locais” ou “específicas”, na medida em que cada conflito envolve grupos determinados, uma determinada localização e abrangência geográfica, situações específicas de disputa do uso dos bens ambientais, processos de “negociação” contextualizados.

Grosso modo, no conflito socioambiental não há acordo de princípios; antes pelo contrário: os diferentes atores têm diferentes interesses de uso sobre os mesmos bens ambientais, alguns destes usos são mais coerentes com o princípio de que “os bens ambientais são bens comuns” e outros usos não: são pautados pelo critério de uso privado dos bens comuns, não importando se este uso afeta outros usos ou deteriora a base ambiental comum, da qual todos dependem para viver.

Por outro lado, quando mergulhamos mais detalhadamente na estrutura do conflito, encontramos que, nas relações entre os diferentes grupos de atores que estão “de um mesmo lado” (potenciais aliados no decorrer dos processos de “negociação social” do conflito), é possível encontrar situações em que ocorre a concordância a respeito dos princípios, mas há desacordo quanto às maneiras de se chegar a implementá-los.

À luz das considerações que apresentamos aqui, pensamos que é adequado propor o entendimento dos conflitos socioambientais como conflitos sócio-morais do tipo social.

3.3.2 Breve retrospectiva

Nosso ponto de partida para articular os dois campos, da “educação moral” e do “conflito socioambiental” foi, antes de tudo, de caráter metodológico. No decorrer do Projeto Interface, percebemos que poderíamos tomar como tema um “caso” de conflito socioambiental e explorá-lo a partir do uso dos recursos metodológicos (RMs) propostos por Puig para se trabalhar em educação moral. De modo semelhante ao que haviam feito ao criar

atividades para sala de aula utilizando notícias de jornal sobre o tema do lixo, imaginamos que os professores poderiam criar atividades para sala de aula utilizando como tema o conflito de Nazaré Paulista (estudado no GT3 como caso real de conflito socioambiental) e os RMs.

Estariam, assim, segundo percebíamos à época, elaborando propostas de atividades em que se introduzisse um tema ambiental relevante da realidade local/regional dos educandos e, ao mesmo tempo, se favorecesse a construção da personalidade moral autônoma dos alunos.

Mais adiante, no decorrer de nossos estudos sobre a linha de construção da personalidade moral, nos deparamos com a tipologia que Puig propõe para os conflitos sócio-morais (PUIG, 1998a), e percebemos que os conflitos socioambientais poderiam ser considerados como conflitos sócio-morais *do tipo social*.

A partir daí, percebemos que a articulação que havíamos considerado como possível, primeiramente, no plano metodológico, passava a ser "justificada" no plano teórico ou conceitual: diante dos conflitos sócio-morais, os sujeitos realizam trabalho de reflexão moral, utilizando suas capacidades morais e apoiando-se em guias de valor, para "sair" dos conflitos concretizando uma ação sócio-moral. Então, se os conflitos socioambientais são conflitos sócio-morais, podem, de fato, ser substrato para este tipo de trabalho de educação moral.

Assim se deu que, após os estudos de conflitos socioambiental, no GT3, nós propusemos aos professores a criação das atividades para sala de aula, utilizando o conflito de Nazaré Paulista e os seis tipos de RMs que haviam sido estudados no GT2.

É importante ressaltar que, naquele momento, não chegamos a explorar profundamente com os professores, por meio de reflexões sistematizadas, a questão desta articulação ou o que ela poderia significar em termos da oportunidade de se realizar problematização moral dos conflitos socioambientais. Aproximava-se o prazo previsto para o encerramento das atividades do Projeto Interface na escola, e era necessário concretizar o trabalho de criação das atividades para sala de aula.

Por este motivo, parece-nos razoável afirmar que, naquele contexto, a articulação realizada entre os dois campos (de “conflito socioambiental” e da “educação moral”) deu-se no plano da prática, pela via metodológica.

No entanto, apesar de não ter havido tempo para uma discussão com os professores, nós tínhamos no horizonte de nossas próprias reflexões uma indagação:

- Considerando-se que os conflitos socioambientais situam as questões ambientais *na esfera pública*, será que, ao se explorar o conflito socioambiental a partir dos RMs da educação moral, iria resultar que a problematização moral fosse feita em relação a questões da esfera pública? Ou seriam problematizados aspectos relativos aos comportamentos individuais dos sujeitos frente ao “meio ambiente”?

Assim, podemos sintetizar que a nossa intenção inicial, ao propor a articulação dos dois campos teórico-metodológicos (de conflito socioambiental e da educação moral), era a de criar a possibilidade de desenvolver trabalhos de educação ambiental em que, ao mesmo tempo, se estivesse:

- propiciando o desenvolvimento da moralidade dos sujeitos (através do exercício de suas capacidades morais e da construção de um conhecimento crítico dos guias de valor);
- promovendo uma abordagem do “ambiental” situado na esfera pública (superando, assim, o trabalho educativo com temática ambiental que visa apenas à modificação de comportamentos individuais e que entende que a vida em sociedade é uma simples somatória destes comportamentos individuais);
- introduzindo no ensino questões ambientais relevantes da realidade local/regional dos educandos, e com possibilidades de explorá-las de modo pedagogicamente consistente, superando a “mera notícia”.

A análise posterior das atividades criadas, que pudemos realizar no âmbito deste trabalho de doutorado (apresentada no capítulo 2, item 2.3), nos ofereceu indícios de que a articulação proposta é frutífera.

As atividades criadas pelas professoras mostraram que, de fato, são levantadas questões de problematização moral do campo ambiental que vão

além do âmbito dos comportamentos individuais: trata-se do ambiental situado na esfera pública. O mesmo se pode afirmar em relação ao trabalho com os guias de valor.

Também pudemos perceber que este tipo de proposta abre a possibilidade de se trabalhar questões de problematização moral e guias de valor relativos à "vida na esfera pública", de um modo mais amplo, não necessariamente restrito ao campo ambiental. Este aspecto nos parece bastante significativo em termos do potencial educativo da proposta que estamos apresentando.

Notamos, ainda, que é possível problematizar aspectos substantivos (relativos aos valores ou critérios norteadores das decisões) e aspectos procedimentais (tais como: Quem está participando das discussões sobre encaminhamento do conflito? Quem deveria participar?) da "vida na esfera pública" e/ou do campo ambiental.

Adicionalmente, chamamos atenção para o fato de que a articulação proposta permitiu trabalhar todos os aspectos acima mencionados, **"a partir de um tema ambiental relevante da realidade local/regional"** dos educadores/ educandos, o que consideramos relevante em nossa proposta de formação.

A análise da experiência nos mostrou também que foi muito mais freqüente, nas atividades criadas pela professoras, o tratamento de aspectos ligados ao campo ambiental, mais estritamente, do que de aspectos referidos à "vida na esfera pública", de modo mais amplo. Isto nos indica a necessidade de explorar mais ativamente com os educadores esta segunda possibilidade, no trabalho de formação continuada.

De modo semelhante, houve uma tendência muito maior a se explorar aspectos éticos substantivos do que aspectos éticos procedimentais dos conflitos. Novamente, entendemos que esta segunda perspectiva precisa ser objeto de reflexão no trabalho formativo junto aos educadores.

3.3.3 Como organizaríamos, hoje, este passo da formação:

Nossos resultados e reflexões apontam para alguns aspectos que entendemos que será oportuno que venham a contemplados, nesta etapa da

formação continuada em que propomos a articulação dos dois campos (EM e conflito socioambiental).

Hoje, pensamos que seria interessante organizar os trabalhos desta formação em torno dos seguintes objetivos:

1. Problematizar, com os professores, a questão das diferenças e das relações entre o campo da “moral” e o campo da “política”.
2. Explorar a idéia de que, ainda que nem tudo na “política” diga respeito ao “moral”, é possível interpelar o “político” pelo “ponto de vista moral” – o contraste entre ´”é” e o “dever ser”.

Aqui, poderá ser interessante trabalhar os conceitos de: “ponto de vista moral”; o “moral-político”; o “ético-político”.

Também poderemos indagar, com os educadores:

- É importante ou relevante interpelar a ação política ou os encaminhamentos políticos (decisões) pelo “ponto de vista moral”?
- Esta perspectiva teria alguma importância para a formação do cidadão?
- Seria papel da escola ajudar os educandos a construir estes entendimentos?

A partir destas reflexões, pode-se passar para um segundo momento, cujos trabalhos seriam norteados pela seguinte questão:

- Se consideramos que este é um papel da escola, como tratar disto no trabalho educativo, na ação pedagógica?

Para tratar disto, pode-se propor então:

3. Construir, com os professores, o entendimento de que o conflito socioambiental pode ser considerado conflito sócio-moral do tipo *social.*
4. Levantar, com os educadores, questões de problematização moral e guias de valor do “campo ambiental” e da “vida na esfera pública” que se pode trabalhar a partir dos conflitos socioambientais

Aqui, o que se está fazendo é propor ao professor o exercício de “fazer as três perguntas de Puig” ao conflito socioambiental.

Consideramos, ainda, a possibilidade de abordar com os educadores, neste momento, os seguintes aspectos:

- O “ponto de vista moral” sobre a ação política ou sobre os encaminhamentos dados na esfera pública pode incidir sobre os “conteúdos” dos encaminhamentos, ou sobre os “procedimentos” adotados para se chegar a eles (configuração das discussões e dos embates);
- Quando interpelamos o “conteúdo” das decisões tomadas em relação aos usos dos bens ambientais que estão em jogo no conflito, pelo ponto de vista moral - ou seja, no sentido de averiguar se eles podem ser considerados justos, - estamos ajudando os sujeitos a construir entendimentos a respeito de princípios norteadores relevantes do campo ambiental. Em se tratando do campo ambiental situado na esfera pública, esta discussão remete a temas tais como: bem comum; justiça ambiental; sustentabilidade; justiça social;
- Quando interpelamos os “procedimentos” que foram utilizados para se chegar aos encaminhamentos e decisões, estamos criando oportunidade para construir, com os sujeitos, noções básicas relativas à constituição e dinâmica de sociedades democráticas.

Assim, entendemos que este tipo de trabalho pode contribuir para que os sujeitos construam entendimentos relativos a um repertório de conceitos e critérios básicos que podem apoiá-los na tarefa de interpretar a realidade em que estão inseridos, podem servir como parâmetros para analisar criticamente a sociedade democrática da qual fazem parte.

Após a exploração livre dos aspectos indicados no item 4, entendemos que será interessante:

5. Propor aos professores a criação de atividades de sala de aula, a partir de um caso de conflito socioambiental e dos RMs da educação moral.

6. Refletir, com os educadores, sobre a possibilidade e pertinência de se desenvolver, a partir do trabalho com os conflitos socioambientais, ações pedagógicas em que se chegue a envolver os educandos ao nível das ações sócio-morais.

   Um possível caminho seria propor aos professores a seguinte questão:

- As diferentes atividades criadas (usando RMs de Puig e caso de conflito socioambiental) apontam para possibilidades de se desenvolver, a partir delas (ou seja, tomando-as como ponto de partida), este tipo de trabalho pedagógico?

Lembramos, também, a possibilidade de aproximação entre os movimentos sociais de cunho ambiental e a escola, que já foi sugerida quando tratamos da questão da articulação entre educação moral e educação ambiental (item 3.1.4 do presente capítulo).

Queremos ainda considerar que, ao problematizar moralmente o "ambiental" situado na esfera pública, entendemos que fica potencialmente colocada no horizonte das reflexões a questão referente ao ato de "engajar-se" (ou não) em ações relacionadas às "lutas" que pretendem garantir o caráter do meio ambiente como bem comum. Nós entendemos que a decisão de "engajar-se" implica, entre outras coisas, em uma reflexão (e ação) de ordem moral. Talvez possamos entender a Ação política como ação sócio-moral exercida na esfera pública.

Não estamos aqui propondo que o trabalho educativo tenha como objetivo que os educandos venham a tornar-se militantes do campo ambiental. Mas entendemos que a oportunidade de levá-los a refletir sobre a dimensão moral da ação política de "engajar-se" deve ser aproveitada.

3.3.4 Direções para amadurecimento da proposta:

Uma vez que a experiência de articulação realizada com os professores se mostrou frutífera, pensamos que merece atenção a possibilidade de dedicar esforços para aprimorar a nossa proposta de articular o campo dos conflitos socioambientais e o campo da educação moral, no trabalho formativo/educativo.

Desejamos, aqui, chamar a atenção para um ponto que nos parece central.

Quando fazemos a problematização moral dos conflitos, propondo, por exemplo, contrastar o "desfecho real" e o "desfecho que seria ideal, do ponto

de vista ético" (ver capítulo 3, item 3.2.2 d), ou quando colocamos a questão sobre "Quem está participando? e "Quem deveria participar?" das discussões e encaminhamentos em uma determinada situação de conflito, o que estamos fazendo é, em última instância, contrastar o "é" e o "dever ser" da dimensão substantiva dos conflitos, assim como contrastar o "é" e o "dever ser" da dimensão procedimental dos conflitos.

Estamos, então, convidando os sujeitos a interpelar os conflitos socioambientais pelo "ponto de vista moral".

O ponto de vista moral é, na perspectiva da ética discursiva, a perspectiva de imparcialidade, assumida pelos participantes de um processo racional de argumentação, que busca estabelecer a correção das normas morais que afetam a todos os participantes. Esta perspectiva de imparcialidade permite transcender interesses particulares e chegar a estabelecer o que corresponde, em cada contexto específico, ao bem comum. Este processo racional de argumentação é um diálogo (o "Discurso") tem que atender a determinadas condições:

> (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar do Discurso;
> (3.2) É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção;
> (3.3) É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso;
> (3.4) É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades;
> (3.5) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (HABERMAS, 1989, p.112).

No entanto, no campo político, não são estas as condições reais em que se dão os encaminhamentos (nem os relativos ao campo ambiental, nem os relativos a quaisquer outros campos da vida da sociedade).

A constatação desta distância entre o ideal e o real nos suscita uma reflexão a respeito do trabalho educativo. Nós entendemos que, para se trazer este tipo de discussão para o trabalho formativo/educativo, de um modo que não seja ingênuo, por um lado, e nem determinista ou fatalista, de outro, será muito importante recorrermos a subsídios do campo da teoria política.

Como nos alerta Vázquez (1987), ao discutirmos as relações entre moral e política, é necessário nos esquivarmos de dois extremos: o “moralismo abstrato” e o “realismo político”.

De acordo com aquele autor,

> [...] o moralista abstrato julga os atos políticos com um critério moral, ou melhor, moralizante [...], que leva a uma redução da política à moral [...], leva, também, à impotência política na ação ou [...] à condenação ou renúncia à política para refugiar-se na esfera pura e privada da moral (VÁZQUEZ, 1987, p.78-79).

No outro extremo, o do realismo político,

> [...] A tendência legítima para se fazer da política uma esfera específica, autônoma, evitando limitá-la aos bons desejos ou intenções do político, culmina [...] na procura de certos efeitos a qualquer preço, sejam quais forem os meios aos quais se deva recorrer, com a conseqüente exclusão da moral, por julgar-se que o seu domínio específico é a vida privada. [...] O realismo político pretende assim subtrair os atos políticos a qualquer avaliação moral, em nome da legitimidade dos fins (VÁZQUEZ, 1987, p.79).

Alternativamente a estas duas posições extremas, Vázquez considera que a moral e a política são campos distintos, que não podem ser reduzidos um ao outro, mas que se interpenetram.

A moral é, em última instância, “uma forma de regulamentação das relações entre os homens que cumpre uma função social, e que, por isto mesmo, não pode ser separada da política” (p. 80). A política, por sua vez, “para ser eficaz, precisa assegurar o consenso mais profundo entre os cidadãos, e, assim, necessita lançar mão da moral” (p. 80).

Então, entendemos que, para avançarmos na construção de nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada, será importante aportar subsídios para fazer uma boa discussão sobre as relações entre o moral e o político.

Também desejamos indicar, de modo preliminar, o nosso entendimento de que poderia ser frutífero trazermos para nosso trabalho alguns elementos relacionados à ética discursiva e à teoria discursiva da democracia.

Nas reflexões em que revê suas idéias sobre a esfera pública, à luz das diversas críticas que ela recebeu, Habermas (1996) retoma algumas questões relacionadas a uma teoria discursiva da democracia.

Ele levanta a seguinte questão: Nas democracias de massa constituídas como estados de bem-estar social, é possível se instituir uma formação discursiva da opinião e da vontade, que torne possível superar a distância existente entre os interesses individuais e a orientação pelo bem comum?

A imparcialidade e a possibilidade de se questionar e transcender qualquer posição inicial dos participantes são pré-condições comunicativas para as práticas de debate racional (que levam àquela formação discursiva da opinião e da vontade).

Como garantir estas condições, mesmo quando, em uma sociedade, nem todos os indivíduos tenham atingido o estágio pós-convencional da moralidade? E mesmo quando estas sociedades são tão heterogêneas que abrigam uma enorme pluralidade de projetos e interesses distintos?

A maneira de garantir aquelas pré-condições, nas sociedades democráticas, foi a introdução da coerção legal legítima. No entanto, a existência da coerção legal legítima gera uma nova questão: Como controlar moralmente o poder político que é requerido para se aplicar coercitivamente a lei?

Em uma perspectiva kantiana, a resposta a esta questão seria: o próprio Estado tem que estar submetido à lei. Na teoria discursiva, se vai além: a própria lei tem que estar sujeita à lei, ou seja: a criação e aplicação de leis tem que se dar, também , contemplando os parâmetros do debate racional.

Isto requer que sejam institucionalizados procedimentos legais que garantam o atendimento das pré-condições de comunicação requeridas para as negociações justas e os debates livres. Estas condições incluem: a participação de todos os afetados; a igualdade entre eles; interação livre, sem restrições de tópicos que podem ser abordados e sem restrições de contribuições aos tópicos; a possibilidade de se rever as decisões (enfim, são as “condições ideais de fala”, que garantem o discurso prático, em uma perspectiva comunicativa).

Enfim, o que se está dizendo é que a ética discursiva é normativa para as sociedades democráticas liberais. Ela prescreve as condições mediante as quais se pode chegar ao estabelecimento de normas que regem a vida de toda a sociedade, e prescreve, de modo mais amplo, critérios para a organização institucional destas sociedades.

Podemos dizer, ainda, que, os valores que legitimam as instituições democráticas das sociedades com democracia liberal

> [...] são os valores próprios do nível pós-convencional, ou seja, trata-se de valores universais, que vão mais além das comunidades concretas e nos proporcionam recursos para criticar até as normas dessas comunidades concretas (CORTINA; MARTINEZ, 2005).

Nós vislumbramos, de um modo preliminar e que não pode ainda assumir uma forma mais definida, que a exploração destas idéias poderia nos ajudar a elaborar formas de trabalho formativo/educativo que ajudassem os sujeitos a construir noções básicas sobre teoria da democracia.

A partir daí, a reflexão que se coloca para nós agora propõe o aprofundamento de duas questões:

1. O entendimento a respeito de elementos básicos de uma teoria da democracia poderia ajudar os sujeitos a construir critérios a partir dos quais pudessem analisar em perspectiva crítica a sociedade democrática concreta em que vivem?
2. Seria possível, por meio do trabalho educativo com os conflitos socioambientais na escola, ajudar os sujeitos a construir noções sobre os elementos básicos de uma teoria da democracia?

Se chegarmos a construir respostas positivas a estas duas questões, poderemos desenvolver um trabalho educativo com os conflitos socioambientais que, para além de ajudar os sujeitos a interpretar mais adequadamente os encaminhamentos do “ambiental” na esfera pública, que são concretizados na sociedade em que vivem, poderá ajudá-los a pensar mais amplamente sobre os encaminhamentos relativos a outros temas, outros setores, outros campos da vida social, que se dão nos contextos em que estes indivíduos se inserem.

Mais uma vez, não estamos afirmando, necessariamente, que os professores deverão se debruçar sobre estudos de teoria da democracia, para responder às questões que indicamos acima. O que estamos sinalizando é nossa intenção, como pesquisadora e formadora de professores, de explorar estas indicações, para que nos sirvam de subsídio para a construção de novas formas de trabalho voltadas para a formação continuada.

Parece-nos que tal perspectiva poderá abrir a oportunidade de se desenvolver um trabalho educativo a partir dos conflitos socioambientais, em que se relacione Meio Ambiente & Ética & Democracia.

3.3.5 Comentários finais – o que pretendemos com este “passo” (articulação EM & conflito socioambiental na EA) na nossa proposta de formação continuada

Em última instância, queremos contribuir -, por meio do trabalho de formação continuada dos educadores -, para a formação de sujeitos moralmente autônomos (e dialógicos) e também queremos ajudar a formar sujeitos políticos (que sejam capazes de fazer uma leitura da dimensão política da vida em sociedade e que tenham algum repertório sobre formas de Ação política). Dito de outra forma, o sujeito que queremos ajudar a formar, através dos trabalhos de educação ambiental, é um sujeito dialógico *e* político, potencialmente capaz de exercer uma participação qualificada em relação às questões ambientais na esfera pública, em uma sociedade democrática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós entendemos o presente trabalho de doutorado como uma etapa de um processo de construção de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA.

Nesta etapa, foi possível agregar elementos anteriores – um referencial de EA anteriormente construído, uma visão sobre o "cenário" da EA e a experiência de delinear e vivenciar uma proposta de intervenção "informada" pelo referencial – e, a partir deles, e de sua análise, avançar até o ponto de constituir uma primeira versão de uma proposta teórico-metodológica.

Sobre os movimentos que empreendemos para chegar à constituição desta primeira versão, desejamos comentar dois aspectos que consideramos relevantes.

O primeiro: nossos esforços de análise e reflexão sobre a intervenção realizada (Projeto Interface) nos levaram a repensar alguns aspectos do próprio referencial norteador da proposta.

O segundo: esta etapa de constituição inicial requereu um movimento "para dentro", um mergulho no percurso e nas experiências anteriormente realizadas, que limitou, em certa medida, os movimentos de diálogo "para fora". Não significa que consideramos que este diálogo não seja importante. Pelo contrário, nós entendemos que, uma vez configurada, a proposta teórico-metodológica de formação que estamos construindo pode (e deve) amadurecer, estabelecendo diversos tipos de interações, em muitas direções. Falamos de amadurecimento no plano teórico e no plano prático.

Nestas considerações finais, procuraremos tratar de três aspectos: as modificações em nossa visão sobre o referencial, a configuração básica de nossa proposta (ressaltando algumas de suas características) e algumas possíveis direções de amadurecimento que vislumbramos, apontando, inclusive, perspectivas para desenvolvimento de futuras ações de investigação.

4.1. Sobre o referencial de EA formadora de cidadania, que norteia e "informa" a proposta

Nós podemos dizer, hoje, que reafirmamos a adoção de nosso referencial de EA formadora de cidadania, que inclui as três dimensões (C/I; V;

PP); reafirmamos o entendimento de que a moralidade autônoma é essencial ao exercício da cidadania e insistimos em uma visão de educação para a cidadania em perspectiva emancipatória.

Ao mesmo tempo, elaboramos novos entendimentos a respeito de alguns termos deste referencial e a respeito do que significa trabalhar este referencial com os professores.

a) O que entendemos, agora, que seja "trabalhar a dimensão dos valores" na educação ambiental?

A primeira questão que chama nossa atenção, agora, é que a expressão assim formulada ("trabalhar a dimensão dos valores") pode fazer pensar que se refere ao trabalho educativo com **os valores em si**, ou seja, que ele se limita a levar os educandos a conhecer e compreender o significado dos guias de valor. No entanto, desde o início de nossas reflexões sobre uma EA formadora de cidadania (MANZOCHI, 1994), já expressávamos o entendimento de que este trabalho educativo com a dimensão dos valores é mais amplo: além de abordar "elementos de ética ambiental" (assim nos referíamos aos "valores" do campo ambiental), apontávamos que ele deveria preocupar-se em formar sujeitos moralmente autônomos.

Talvez fosse melhor, hoje, nos referirmos a este elemento de nosso referencial de EA formadora de cidadania como **trabalho educativo com a dimensão da moralidade** dos sujeitos, e não mais como **trabalho com a dimensão dos valores,** já que o desenvolvimento da moralidade dos sujeitos inclui o trabalho com os valores morais, mas não se limita a ele[1].

Estamos usando o termo "moralidade", aqui, no sentido definido por Cortina e Martinez (2005, p. 19) como:

[1] Cabe aqui um esclarecimento importante: considerado o âmbito da moralidade, podemos dizer que o trabalho com a moralidade é mais amplo do que o trabalho com os valores (subentendendo-se que estamos nos referindo aos valores morais). Por outro lado, se considerarmos que o termo "valores" pode abranger os valores morais e os valores estéticos, então necessariamente teríamos que afirmar que "trabalhar a moralidade" é algo mais restrito do que "trabalhar valores". Em que pese a importância do trabalho com os valores estéticos, para a educação ambiental, consideramos necessário esclarecer que ele foge do âmbito de nossas reflexões e desta pesquisa. Assim, nossa afirmação a respeito de que o "trabalho com a moralidade" é mais amplo do que o "trabalho com os valores" deve ser entendida sob a perspectiva de que nos referimos apenas aos "valores morais".

> [...] uma dimensão da vida humana identificável entre outras e não redutível a nenhuma outra (a vida moral, tal como se manifesta no fato de que emitimos juízos morais, fato que nos remete à existência de certas estruturas antropológicas e a certas tradições culturais);
> [...] Vemos, portanto, que a moralidade é um fenômeno muito complexo, que por isso admite diversas interpretações: mas não devemos perder de vista o fato de que essa variedade de concepções morais evidencia a existência de uma *estrutura comum* dos juízos que se expressam, e que essa estrutura moral comum remete a um âmbito particular da vida humana, um âmbito diferente do jurídico, do religioso ou do da mera cortesia social: o âmbito da moralidade [grifo nosso].

Na perspectiva específica aqui adotada, isto significa um trabalho educativo que quer desenvolver a moralidade dos sujeitos na direção da autonomia moral (formar a consciência moral autônoma) e, para além disto, formar a personalidade moral.

Esta formulação também expressa uma mudança de visão em relação à que tínhamos quando propusemos o Projeto Interface. Em nosso ponto de partida, tomávamos como referência para o objetivo de formação da autonomia moral dos sujeitos o conceito de autonomia moral de Kohlberg e sua proposta de desenvolvimento moral. Embora indicássemos, também, que a EA formadora de cidadania deveria abordar "elementos de ética ambiental" (ou seja, aspectos substantivos), não percebíamos que o trabalho com tais aspectos também contribuía para a formação da autonomia moral (e, mais do que isto, da personalidade moral). Assim, podemos dizer que tínhamos (embora sem o saber) uma visão teórica procedimental a respeito da formação da autonomia moral.

Ao estudarmos com os professores o referencial de Puig, pudemos alargar nosso entendimento: na medida em que se entende que a personalidade moral é algo mais amplo do que a consciência moral autônoma, e que a identidade moral dos sujeitos inclui elementos procedimentais e elementos substantivos, passa a ficar clara a necessidade e pertinência de se adotar propostas de educação moral dialógicas (ou seja, que trabalham os dois tipos de elementos).

Assim, podemos indicar, agora, que a experiência com o Projeto Interface nos levou a mudar nossa visão (opção) teórica de educação moral.

Isto, pensando exclusivamente no âmbito da educação moral, independentemente de nossas intenções de relacioná-la à educação ambiental.

Também nos damos conta hoje, de modo claro, que uma educação moral *situada no contexto de uma EA formadora de cidadania* precisa trabalhar com propostas dialógicas de educação moral, já que quer preparar os sujeitos para viverem e participarem em sociedades democráticas.

Para conviver nessas sociedades, é importante que os sujeitos sejam capazes de utilizar de modo autônomo suas capacidades morais e que aprendam a se relacionar criticamente com os guias de valor (e não tomá-los como "respostas prontas" para conflitos morais que enfrentam); ao mesmo tempo, precisam perceber a importância de se "compartilhar daqueles 'mínimos de justiça e os valores que os tornam necessários'" (CORTINA; MARTINEZ, 2005, p.173), de modo a que os projetos de vida e felicidade pessoal possam estar lado a lado com os projetos coletivos e o bem-comum.

À luz destas considerações, podemos afirmar que aquilo a que antes (MANZOCHI, 1994; BDT, 1999) nos referíamos como "trabalhar a dimensão dos valores na educação ambiental" (o "V" de nosso referencial), entendemos, hoje, que seja mais adequado nomear de "trabalho educativo com a dimensão da moralidade na EA", e que esta perspectiva implica em que se promova:

- o trabalho com experiências sócio-morais;
- o conhecimento/compreensão dos guias de valor, e não de qualquer maneira, mas propiciando uma construção (ou reconstrução) crítica de seus significados, por parte dos sujeitos envolvidos;
- o exercício das capacidades morais dos sujeitos;
- o envolvimento com a ação sócio-moral, sempre que possível.

É necessário acrescentar que se trata de trabalhar estes aspectos a partir de questões relevantes do campo de problematização moral <u>ambiental</u> (pois estamos tratando de educação ambiental).

Lembramos, ainda, que o que há para problematizar (ou que já está sendo problematizado) neste campo são as relações sociedade-natureza. Considerando-se que, em nossa sociedade, isto se traduz em relações entre diferentes grupos sociais na disputa pelo acesso aos bens ambientais, que são

bens comuns (perspectiva de conflito socioambiental, adotada em nosso trabalho), chegamos a perceber que o que há para ser problematizado abrange aspectos referentes à vida na esfera pública, à dimensão política da vida em sociedade.

b) O que entendemos agora que seja “trabalhar a dimensão da participação” na educação ambiental?

No que diz respeito ao trabalho com a dimensão da participação política, podemos dizer que tínhamos, em nosso ponto de partida, a idéia de que era necessário problematizar com os professores o conceito de “participação política/participação cidadã” e a idéia de “educação formadora de cidadania”, buscando construir com eles entendimentos relacionados à perspectiva de nosso referencial: “participação política” entendida como “macroparticipação” (BORDEÑAVE, 1987) e educação para a cidadania de acordo com a racionalidade emancipatória (no sentido de GIROUX, 1986).

Feito isto, entendíamos que seria necessário ajudá-los na direção de conhecer formas de trabalhar que desenvolvessem habilidades para a participação e levassem ao conhecimento de canais e instrumentos de participação disponíveis aos cidadãos. Ou seja, tratava-se de trabalhar com os professores o “o que” e “o como” da dimensão da participação política (PP).

O trabalho com o campo dos conflitos socioambientais que desenvolvemos no “Projeto Interface” nos levou a perceber que, mais do que levar a entender o conceito de participação dentro de uma determinada perspectiva conceitual (que também é importante) e mais do que levar a conhecer isoladamente ou mecanicamente “um rol de modos de participar”, trata-se de formar entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade. Entender o que é esta dimensão política e compreender a sua dinâmica.

Trata-se de construir a compreensão sobre o que é a esfera pública, e mesmo construir a percepção de que ela existe (pois, muitas vezes, na educação escolar e na formação de educadores, tudo se passa como se não existisse a esfera pública e como se a vida da sociedade fosse meramente a

somatória da vida privada de todos os seus integrantes). E ajudar a perceber que o conflito é constitutivo da vida em sociedade.

A partir daí, sim, pode-se tratar de formas de participação política, que, da maneira como entendemos hoje, significa trabalhar a formação de repertório sobre a ação política (que é algo mais abrangente do que conhecer canais e instrumentos de participação, e diferente de "exercitar habilidades para participação", no sentido estrito de "saber trabalhar em grupo", "saber ouvir", "saber organizar reuniões", "saber fazer relatórios").

Também percebemos, hoje, que é importante problematizar com os professores, - a partir deste conjunto de entendimentos construídos sobre a dimensão política da vida em sociedade -, qual seria o papel e quais seriam as possibilidades de a educação escolar trabalhar estes aspectos, e qual seria a importância ou relevância de vir a fazê-lo.

c) As relações entre as três dimensões do referencial ("C/I";"V";"PP"):

Desejamos acrescentar que a experiência vivida e a oportunidade de refletir sobre ela também nos levaram a perceber que o que antes definíamos como necessidade de **"trabalhar conceitos e informações ('C/I')"** pode ser expresso de modo mais abrangente e significativo da seguinte forma: trata-se de **"explorar as possibilidades que se abrem para uma EA formadora de cidadania quando "saímos do discurso genérico" na escola, fazendo referência à prática concreta dos homens, - em relação ao ambiental -, na ação educativa"**.

Pudemos também observar **"o quanto a perspectiva de conflito socioambiental se presta a um trabalho que abranja as três dimensões ("C/I; V; PP")"** e o quanto ela ajuda a **"construir a percepção de que estas três dimensões estão inter-relacionadas"**.

A partir do momento em que os bens ambientais são entendidos como "bem comum", se introduz de uma só vez a dimensão ética e a política, e a possibilidade de se relacionar e contrastar as duas (dimensão dos "valores" e dimensão da "participação política").

Ao mesmo tempo, ao explorarmos a configuração dos conflitos socioambientais e sua dinâmica (seja no plano teórico, seja pelo estudo de

casos reais), abre-se a possibilidade de se trabalhar simultaneamente *conceitos* necessários ao entendimento de questões ambientais relevantes e reais e *informações* que ajudem a contextualizá-las. Assim, fica colocada de maneira muito forte a relação entre a dimensão "C/I" e a dimensão "PP", porque é ao sair do discurso genérico e fazer referência à prática concreta dos homens que se torna possível a proposição de práticas pedagógicas que, de alguma forma, venham a envolver os educandos no aprendizado da ação política.

Também se pode estabelecer uma relação entre este aspecto de "sair do discurso genérico" (dimensão "C/I") e a dimensão dos "valores" ("V"). Uma das capacidades morais que ajudam os sujeitos a enfrentar os conflitos sócio-morais é a capacidade de compreensão crítica, que é a capacidade de "julgar em contexto". Assim, informação contextual é relevante para que os sujeitos formem suas opiniões, façam opções de valores e tomem decisões. Portanto, uma abordagem das questões ambientais que aporte dados contextuais, para além dos elementos conceituais, favorece também o trabalho com a dimensão "dos valores". Desta forma, podemos considerar que a abordagem de conflitos socioambientais, que envolve necessariamente informação contextualizada sobre as questões ambientais, pode favorecer o trabalho de formação da personalidade moral dos sujeitos, na educação ambiental.

4.2 Sobre a configuração básica de nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada

Em sua primeira versão, nossa proposta teórico-metodológica compreende: um **"referencial"** definido e explicitado de EA; um conjunto definido de objetivos para a formação dos professores (que, em última instância, relaciona-se às "intenções" que temos quanto ao trabalho educativo que potencialmente poderá se concretizar nas escolas); a indicação da opção de trabalhar, na formação dos professores, com dois campos teórico-metodológicos específicos (de conflito socioambiental e da educação moral) e, no interior destes campos, com determinadas linhas ou abordagens; uma proposição de **"processo de formação dos educadores"**. Este processo de

formação é “informado” por aquele referencial e, além disso, organiza-se a partir do pressuposto de que os professores são criadores autônomos de suas práticas pedagógicas.

Em última instância, esta proposta quer colaborar, por meio da formação dos educadores para a concretização de uma educação ambiental escolar que ajude a preparar sujeitos moralmente autônomos, dialógicos e políticos, aptos a uma participação qualificada na esfera pública, em relação às questões ambientais, em sociedades democráticas.

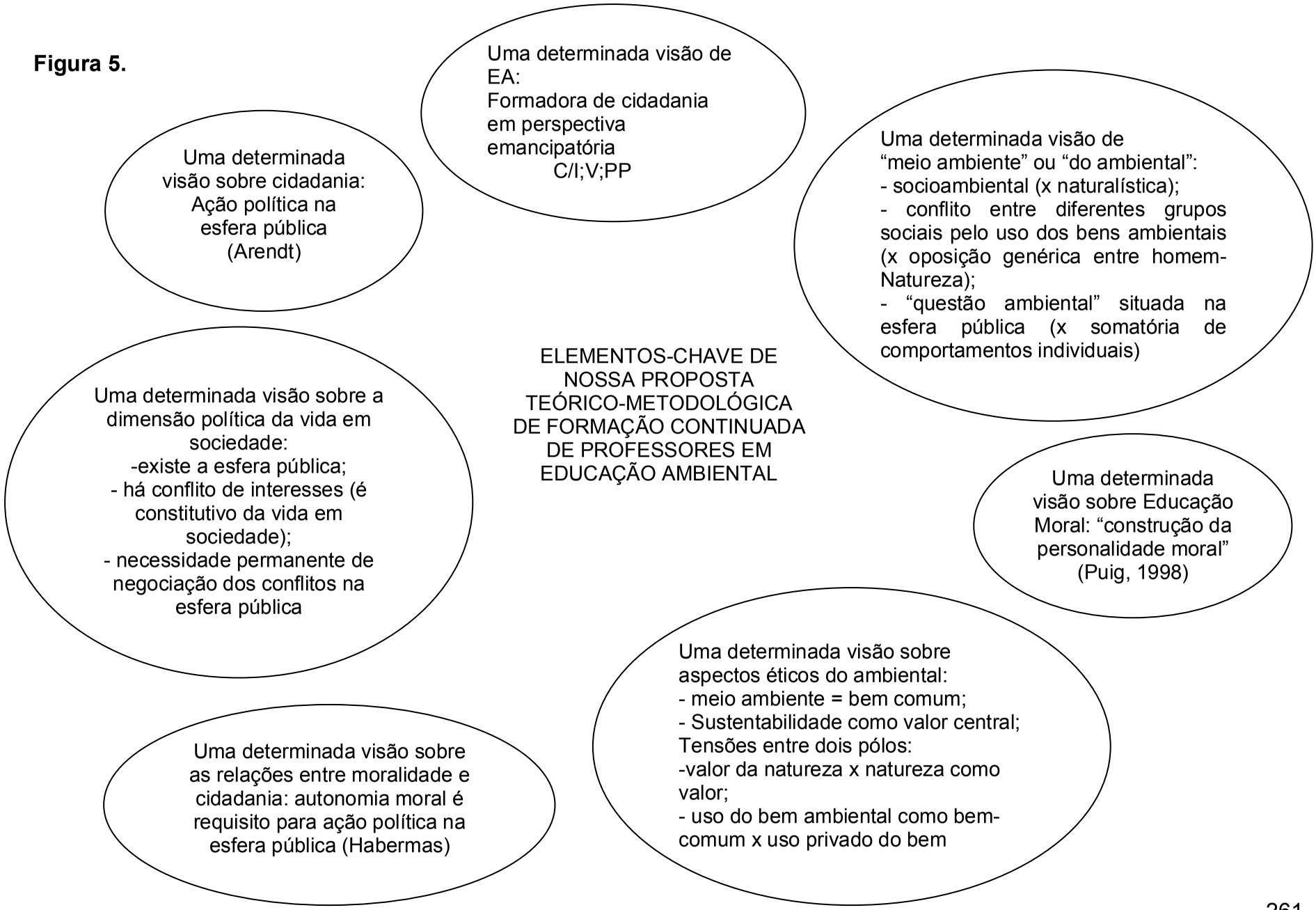
Na figura 5, procuramos representar uma visão sintética dos elementos-chave desta proposta teórico-metodológica.

O processo de formação dos educadores compreende três etapas principais:

1. O trabalho com o campo teórico-metodológico da Educação Moral e o estabelecimento de relações com a Educação Ambiental;
2. O trabalho com o campo de conflito socioambiental e o estabelecimento de relações com a Educação Ambiental;
3. A articulação dos campos de conflito socioambiental e educação moral com vistas ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos de EA.

O quadro 12 apresenta uma síntese dos trabalhos que entendemos que podem constituir cada uma destas três etapas.

Figura 5.


Uma determinada visão de EA:
Formadora de cidadania em perspectiva emancipatória
C/I;V;PP
Uma determinada visão sobre cidadania:
Ação política na esfera pública
(Arendt)
Uma determinada visão de "meio ambiente" ou "do ambiental":
- socioambiental (x naturalística);
- conflito entre diferentes grupos sociais pelo uso dos bens ambientais (x oposição genérica entre homem-Natureza);
- "questão ambiental" situada na esfera pública (x somatória de comportamentos individuais)
ELEMENTOS-CHAVE DE NOSSA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Uma determinada visão sobre a dimensão política da vida em sociedade:
-existe a esfera pública;
- há conflito de interesses (é constitutivo da vida em sociedade);
- necessidade permanente de negociação dos conflitos na esfera pública
Uma determinada visão sobre Educação Moral: "construção da personalidade moral" (Puig, 1998)
Uma determinada visão sobre aspectos éticos do ambiental:
- meio ambiente = bem comum;
- Sustentabilidade como valor central;
Tensões entre dois pólos:
-valor da natureza x natureza como valor;
- uso do bem ambiental como bem-comum x uso privado do bem
Uma determinada visão sobre as relações entre moralidade e cidadania: autonomia moral é requisito para ação política na esfera pública (Habermas)

Quadro 12. Síntese das três etapas da proposta teórico-metodológica de formação continuada que apresentamos agora.

Trabalho com campo da Educação Moral	**Trabalho com campo de conflito socioambiental**	**Articulação entre os campos de conflito socioambiental e Educação Moral**
1º. Momento: 1.Entender o que é a esfera da moralidade; 2.Compreender conceitos de autonomia e heteronomia moral e construir rede de idéias e conceitos associados; 3.Explorar relações entre estes conceitos, o contexto escolar e o papel do educador; 4.Explorar relações entre estes conceitos e a EA; 5.Conhecer perspectivas de educação moral (EM) formuladas historicamente; 6.Diferenciar propostas substantivas, procedimentais e dialógicas de EM. **2º. Momento:** 1.Situar Puig e sua proposta de "construção da personalidade moral" no cenário da EM; 2.Construir caracterização básica desta linha; 3.Construir entendimentos sobre elementos e processos formadores da personalidade moral; 4.Discutir características das ações educativas e papel do educador nesta formação; 5. Relações com a EA. 6. Estudar RMs propostos por Puig. **3º. Momento:** 1. Compreender o "ambiental" como "campo de problematização moral"; 2. Incrementar repertório sobre os guias de valor do campo ambiental; 3. "Fazer as três perguntas de Puig ao 'ambiental'".	**1º. Momento:** 1.Construir a compreensão da idéia de conflito socioambiental, seus elementos constituintes e sua configuração básica. 2.Levar a conhecer e compreender a dinâmica e a complexidade dos conflitos socioambientais. 3.Trabalhar uma rede conceitual básica associada ao assunto. 4.Formar repertório sobre os conflitos socioambientais no Brasil. **2º. Momento:** 1.Explorar mais profundamente a dimensão ética dos conflitos socioambientais. 2. Explorar mais profundamente a dimensão política dos conflitos socioambientais. 3.Problematizar as relações entre dimensão ética e dimensão política dos conflitos. **3º. Momento:** 1.Refletir sobre objetivos educativos que podem ser trabalhados a partir dos subsídios do campo de conflito socioambiental e sobre papel da escola na formação de entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade. 2.Explorar potencial educativo dos recursos metodológicos utilizados na formação continuada.	**1º. Momento:** 1.Problematizar a questão das diferenças e das relações entre o campo da "moral" e o campo da "política"; 2.Explorar a idéia de que é possível interpelar o "político" pelo "ponto de vista moral" – o contraste entre o "é" e o "dever ser"; **2º. Momento:** 1.Perceber o conflito socioambiental como um tipo de conflito sócio-moral (do tipo social); 2.Levantar questões de problematização moral e guias de valor do "campo ambiental" e da "vida na esfera pública" que se pode trabalhar a partir dos conflitos socioambientais; 3.Propor a criação de atividades de sala de aula, a partir de um caso de conflito socioambiental e dos RMs da educação moral. **3º. Momento:** 1.Refletir sobre possibilidade de desenvolver ações pedagógicas que cheguem a envolver os educandos ao nível das ações sócio-morais, a partir do trabalho com os conflitos socioambientais.

Nós entendemos que estes passos devem ser precedidos de um trabalho introdutório, que deve ser organizado de modo a propiciar aos educadores uma reflexão em que se contrastam três elementos:

a) os entendimentos iniciais dos próprios professores a respeito de conceitos importantes relacionados ao referencial adotado (propondo-se questões tais como: O que é cidadania?; O que é meio ambiente?; O que é educação ambiental? ; Você trabalha com valores? Como?"; O que é participação?");

b) dados de pesquisa a respeito do "cenário" da educação ambiental escolar (o que mostram as pesquisas a respeito dos entendimentos de professores sobre EA e a respeito de práticas pedagógicas de EA);

c) subsídios teóricos que permitam construir, a respeito daqueles conceitos importantes, entendimentos coerentes com a perspectiva de nosso referencial de EA formadora de cidadania.

Em última instância, este trabalho introdutório tem a intenção de começar a construir com os educadores uma visão crítica sobre o campo da EA, assim como levá-los a se interrogar, no papel de educadores, "Qual EA queremos ajudar a concretizar na escola?"

O trabalho realizado na etapa em que se estuda o campo da Educação Moral pretende, em última instância, **"ajudar a preparar o professor para"**:

- Realizar trabalho pedagógico que tenha potencial para favorecer a formação de sujeitos moralmente autônomos e dialógicos;
- Trabalhar o "ambiental" como campo de problematização moral, ajudando os educandos a:
    - vivenciar/perceber/refletir sobre questões morais do campo ambiental;
    - construir criticamente significado para guias de valor do campo ambiental; formar um repertório de valores relacionados ao campo.

O trabalho realizado na etapa em que se estuda os conflitos socioambientais pretende, em última instância, **"ajudar a preparar o professor para"**:

- Formar sujeitos que compreendam o “ambiental” situado na esfera pública, capazes de perceber que a somatória de “comportamentos individuais adequados” em relação ao meio ambiente não é suficiente (embora importante) para se resolver as questões ambientais que enfrentamos;
- Formar sujeitos “políticos”, que percebam a dimensão política da vida em sociedade, compreendam minimamente a sua configuração e a sua dinâmica, possuam um repertório a respeito de formas de ação política; que compreendam e eventualmente venham a valorizar o papel dos movimentos sociais/da ação coletiva.

O trabalho realizado na etapa em que se explora a articulação entre os campos de conflito socioambiental e educação moral pretende, em última instância, **“ajudar a preparar o professor para”** realizar um trabalho pedagógico com potencial para:

- Ajudar os sujeitos a elaborar a problematização moral do “ambiental” situado na esfera pública;

- Ajudar os educandos, de modo mais amplo, a olhar para a dimensão política da vida em sociedade a partir do “ponto de vista moral”;

Este trabalho pretende, ainda, preparar o educador para trabalhar tais aspectos de um modo que favoreça a formação da moralidade autônoma dos educandos, e a partir de questões ambientais relevantes da realidade local/regional em que estão situados estes educandos (contribuindo, assim, para que conheçam melhor a sua realidade próxima).

4.1.2.1 Algumas características desta proposta teórico-metodológica que nos parecem relevantes

Em nosso entender, é uma característica interessante desta formação que os recursos metodológicos utilizados nela têm um duplo potencial: por um lado, nos ajudam a trabalhar os entendimentos dos professores, ou seja, são formativos da visão do professor. Por outro lado, são ferramentas que o próprio professor poderá utilizar para realizar trabalho pedagógico. Um exemplo disto é o estudo, na segunda etapa da formação, de um caso real de conflito

socioambiental, a partir de reportagem de jornal, com apoio de um roteiro metodológico e a posterior construção de uma representação gráfica do conflito, apoiada em um esquema genérico de conflito.

Nós entendemos que seria possível realizar um trabalho, com o professor, que contribuísse para a formulação/reformulação de determinados entendimentos, mas que não conseguisse apoiá-lo para realizar um trabalho pedagógico coerente com os entendimentos construídos. Inversamente, também seria possível realizar um trabalho em que se apresentasse ao professor recursos metodológicos ou didáticos possíveis de serem utilizados na escola, sem que este trabalho estivesse, ao mesmo tempo, contribuindo para a formulação/reformulação dos entendimentos do próprio professor, a respeito do campo que se deseja abordar. Em nossa proposta de formação, acreditamos que estes dois aspectos estão presentes e interligados.

Outra característica interessante desta formação é que ela prepara o professor para realizar trabalhos contextualizados de EA (que levam em conta questões ambientais do contexto dos alunos, seja de sua vida cotidiana, seja de sua realidade local/regional) e, ao mesmo tempo, o faz de uma maneira que permite ao professor atuar em diferentes contextos e realidades locais/regionais. É o caso, por exemplo, quando associamos o trabalho sobre a configuração genérica dos conflitos socioambientais e o estudo de um caso real de conflito. Também é o caso quando preparamos o professor para criar atividades de educação moral a partir dos recursos metodológicos (RMs) propostos por Puig.

Desta forma, caso o professor transfira-se, ao longo de sua vida profissional, de uma escola para outra, de um bairro para outro, de uma cidade para outra, ou mesmo de uma região do país para outra, terá condições de planejar atividades a partir daquela nova realidade. Dito de outra forma, acreditamos que encontramos, nesta proposta, caminhos metodológicos que nos permitem evitar uma abordagem genérica demais (que para poder servir a diferentes realidades, utiliza um discurso genérico, que não consegue particularizar e trabalhar questões e contextos locais) e, ao mesmo tempo, nos permitem evitar uma abordagem contextualizada que não tenha capacidade de generalização, como é o caso de propostas em que simplesmente são mencionados exemplos de problemas ambientais locais, que cumprem apenas

um papel “ilustrativo”, de um modo que não consegue ser pedagogicamente consistente, enfim, não consegue ajudar os sujeitos a formar categorias de pensamento que possam ajudá-los a interpretar a realidade em uma perspectiva mais ampla.

Sobre a etapa da formação em que tratamos do campo da educação moral, chamamos atenção, ainda, para o fato de que o professor, ao aprender a utilizar *os RMs propostos por Puig*, poderá utilizá-los tanto para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao campo ambiental (ou seja, para realizar educação ambiental na escola) como de atividades relacionadas a outros campos de problematização moral (o da sexualidade, por exemplo). Nós entendemos que esta possibilidade aumenta ainda mais o possível interesse em se investir em uma formação do professor que o leve a conhecer e dominar o uso destes recursos. Lembramos que, atualmente, a “Ética” é um tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados pelo Ministério da Educação (MEC), e que se espera do professor, neste contexto, que ele seja capaz de atuar nos processos relacionados à “educação em valores”.

Ainda em relação ao trabalho com os RMs da educação moral, desejamos ressaltar que, ao dominar seu uso, o professor poderá desenvolver atividades em que explore o “ambiental” no que diz respeito ao âmbito dos comportamentos individuais e/ou situado na esfera pública.

Chamamos atenção, por fim, para o fato de que, nas diferentes fases do processo, procura-se garantir o estudo, com os professores, de conceitos e fundamentos básicos dos campos estudados e de subsídios metodológicos correspondentes. Além disso, trabalhamos com os educadores, nas diferentes fases, dados de pesquisa relativos aos diversos campos que trazem contribuições a esta formação. Por exemplo, nos encontros introdutórios de EA, são aportados dados de pesquisa sobre a situação da EA escolar e sobre concepções de professores (a respeito de “meio ambiente”, “cidadania”, “educação ambiental” e temas correlatos); na etapa em que se estuda educação moral, dados relativos às pesquisas de Piaget e Kohlberg a respeito do desenvolvimento moral; na etapa em que se trabalham os conflitos socioambientais, aportamos dados de pesquisa que permitem formar um “cenário” sobre os conflitos socioambientais no Brasil.

Consideramos que a conjugação destes três tipos de subsídios (conceitos básicos, subsídios metodológicos e dados de pesquisa) contribui de modo significativo para que o professor construa uma compreensão crítica a respeito do que está estudando e também para que possa se mover autônoma e criativamente, na criação de práticas pedagógicas, a partir dos elementos estudados na formação.

4.3 Caminhos que vislumbramos para o amadurecimento desta proposta e perspectivas para desenvolvimento de pesquisas

Gostaríamos, inicialmente, de comentar alguns aspectos relacionados à operacionalização da proposta.

O principal deles talvez seja referente à forma de organização do processo de formação. Nós entendemos que o processo de que estamos tratando requer um trabalho de médio prazo, para que todas as etapas possam ser percorridas, de um modo que possa ser significativo para os educadores. Sabemos que, via de regra, há limites severos de disponibilidade de tempo dos professores para participar em ações de formação continuada. Parece-nos que pode ser interessante considerar a idéia de formatar o processo em módulos, de maneira que cada um dos módulos cumpra uma finalidade em si (ou seja, que faça sentido e seja útil para o educador, mesmo que ele só participe de um determinado módulo) e, ao mesmo tempo, os módulos sejam complementares (se o professor participar, ao longo do tempo, da seqüência de módulos, poderá vivenciar todas as etapas do processo proposto e conhecer as perspectivas de trabalho pedagógico que se abrem pela conjugação das diferentes partes: campo da educação moral; campo dos conflitos socioambientais; articulação dos dois campos).

Identificamos, também, uma demanda para adaptação de materiais de apoio à formação continuada. Diante da densidade da linguagem de uma boa parte dos textos de apoio utilizados no Projeto Interface, - notadamente quando estudamos o campo da educação moral -, consideramos que esta seria uma ação importante, visando ao desenvolvimento de futuras intervenções.

Por fim, consideramos que será importante criar melhores condições, na formação continuada, para garantir o processo de apropriação dos professores

em relação aos recursos metodológicos (RMs) com os quais se propõe que eles trabalhem para criar atividades de sala de aula. Por um lado, talvez seja interessante recorrer à colaboração de especialistas, para apoiar os professores neste aprendizado; por outro, pensamos que poderá ser interessante intercalar os momentos de estudo e criação com os RMs a momentos de aplicação em sala de aula, pelos professores, das atividades criadas por eles, com possibilidades de voltarem então ao grupo de formação para refletirem, junto com seus pares, sobre a experiência.

Outro aspecto que gostaríamos de considerar, na perspectiva de promover o aprimoramento da proposta, diz respeito a aportes teórico-conceituais e aproximações a determinadas temáticas e áreas de conhecimento, na busca de subsídios que poderão ser diretamente utilizados nas ações de formação ou que possam nos apoiar na criação de novas formas de trabalho a serem desenvolvidas na formação.

Nós entendemos que nossa proposta pode se beneficiar com aportes de subsídios teórico-conceituais de várias áreas do conhecimento. Dentre elas, as Ciências Sociais, as Ciências Políticas, a Filosofia Moral, a Filosofia Política, a Psicologia Moral. Mais especificamente, já mencionamos o interesse em buscar subsídios, para o trabalho com os conflitos socioambientais, na Escola de Processo Político e também na perspectiva estruturalista-construtivista de conflito socioambiental. E, para o trabalho de articulação dos campos de conflito socioambiental e de educação moral, subsídios relacionados a teorias da democracia.

Também pensamos que poderá ser muito promissor o intercâmbio com autores que trabalham com temas controversos no ensino. Do ponto de vista teórico-conceitual, parece-nos que pode ser de grande interesse aprofundar as reflexões a respeito de semelhanças e diferenças que se possa encontrar na caracterização das controvérsias sociocientíficas e dos conflitos socioambientais. Do ponto de vista metodológico, pensamos que a experiência já mais amadurecida do uso de controvérsias sociocientíficas no ensino (do que o uso de conflitos socioambientais, que é mais recente e mais restrito, por enquanto) pode nos dar indicações importantes para o posterior aprimoramento do uso dos conflitos socioambientais como possível recurso didático. Este aporte poderá ser interessante para ser discutido na formação continuada de

professores. Referimo-nos pelo menos a dois aspectos: a discussão sobre os diferentes tipos de capacidades e habilidades que se pode ajudar os educandos a desenvolver, a partir deste tipo de trabalho, e a discussão a respeito de formas concretas de se fazer o trabalho em sala de aula (REIS, 2004; LEVINSON, 2007; SILVA, 2007).

Um ponto mais específico que desejamos ressaltar é a utilização das "discussões" como estratégia didática. A literatura aponta para o potencial educativo das discussões, e, ao mesmo tempo, para as diversas dificuldades que os professores enfrentam para implementá-las e conduzi-las em sala de aula (REIS, 2004, 2006; LEVINSON, 2007) Nós pensamos que um maior conhecimento destes aspectos e sua discussão com os educadores poderá ser positivo para a perspectiva de exploração dos conflitos socioambientais no ensino.

O diálogo com autores que vêm desenvolvendo trabalhos educativos com conflitos socioambientais também nos interessa muito.

Referimo-nos, por um lado, a autores que têm tratado da questão da educação ambiental no processo de gestão ambiental (QUINTAS, 2004, 2002, 2000; QUINTAS; GUALDA, 1995; LAYRARGUES, 2002; LOUREIRO, 2003; entre outros). Tais trabalhos têm se voltado tanto para a formação de gestores públicos como para as comunidades, buscando colaborar para a participação qualificada das mesmas nos processos decisórios relativos às questões ambientais em nosso país. Nós identificamos convergências interessantes entre diversos aspectos desses trabalhos e aquilo que temos proposto para o universo mais específico da educação escolar, por meio da formação continuada dos professores.

Por outro lado, destacamos a importância do diálogo com autores que vêm experimentando o trabalho educativo com conflitos socioambientais "**na escola**". Experiências realizadas têm apontado para aspectos promissores deste tipo de trabalho. Dentre tais aspectos, ressaltamos a perspectiva de ajudar a trabalhar mais concretamente, junto aos sujeitos, a compreensão de elementos contextuais e conceituais importantes para a formação de uma visão sobre a dimensão política da vida em sociedade e, mais especificamente, para a compreensão das lutas ambientais. Este tipo de compreensão teria potencial para apoiar um exercício mais qualificado da cidadania em relação às questões

do campo ambiental (FARIAS, 2003). Encontramos, ainda, nestes trabalhos, aspectos que nos remetem à potencialidade e às dificuldades de se lidar com a complexidade do real na educação. Pensamos também que as experiências relatadas por outros autores apontam para a necessidade de se amadurecer os entendimentos dos próprios educadores a respeito dos conflitos socioambientais e do conflito como constitutivo da vida em sociedade. As pesquisas mostram que a discussão da temática dos conflitos, com os educadores, também é um empreendimento complexo (NICOLAI-HERNÁNDEZ, 2005; NICOLAI-HERNÁNDEZ; CARVALHO, LM, 2006).

Outro aspecto que nos parece bastante significativo é o fato de que os caminhos de reflexão nos tenham levado à idéia de aproximação entre a escola e os movimentos sociais ambientais, seja quando consideramos o trabalho com o campo da educação moral, seja com o campo dos conflitos socioambientais.

Vista pelo ângulo da educação moral, tal aproximação pode abrir possibilidades de trabalho pedagógico em que se chegue a envolver os educandos na ação sócio-moral (para além do exercício das capacidades morais reflexivas). Vista pelo ângulo da formação de entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade (e a compreensão do “ambiental“ situado na esfera pública), tal aproximação pode abrir possibilidades para se trabalhar aspectos relacionados à Ação política (sejam ligados à compreensão do conceito, à formação de repertório sobre formas de ação, ou ao exercício da ação política).

Uma vez que “todos os caminhos levam” a considerar uma possível aproximação entre escola e movimentos sociais ambientais, consideramos que um desdobramento interessante desta proposta poderá ser a busca, com os educadores, de formas de desenvolvimento de trabalho pedagógico, em interação com atores e temáticas do movimento social ambiental.

Lembramos, ainda, a possibilidade indicada anteriormente, em nossas reflexões, de se desenvolver o trabalho com narrativas, que, em nosso entender, aponta tanto na direção do desenvolvimento de formas de trabalho pedagógico, como na direção da produção de materiais de apoio.

Outro aspecto que nos parece relevante, quando consideramos de modo abrangente esta proposta de formação de professores em educação ambiental, diz respeito à importância e necessidade de se criar formas de integrar ao

currículo escolar as perspectivas de trabalho pedagógico que esta formação abre. Este é um trabalho de construção de longo prazo, que entendemos que (se ocorrer) terá que ser fruto de um amadurecimento prático da proposta, feito junto com professores (descobrindo, criando, experimentando formas de fazer).

Por fim, desejamos fazer algumas considerações a respeito de possibilidades relacionadas ao aprimoramento do delineamento da proposta de formação e de perspectivas para avaliação de intervenções que venham a ser realizadas. Nós consideramos que uma aproximação posterior mais sistematizada com os aportes fornecidos pela literatura relativa à formação continuada de professores e com autores que têm esta vivência poderá nos ajudar a aprimorar nossos entendimentos e nossa forma de concretizar os trabalhos da formação continuada.

Nós já sinalizamos aqui neste trabalho, - e a própria configuração de nossa proposta teórico-metodológica aponta para isto, também - alguns entendimentos nossos sobre o professor e sobre a formação continuada. Vemos o professor como criador autônomo de suas próprias práticas pedagógicas e entendemos que a formação deve aportar subsídios teóricos e metodológicos que tenham potencial para apoiá-lo em seu trabalho (e não oferecer “receitas prontas” a serem reproduzidas na escola). Após a vivência e reflexão sobre a intervenção realizada (“Projeto Interface”), acreditamos, mais ainda do que antes, neste potencial do professor, que em seu trabalho alia (ou pode aliar) os subsídios aportados pela formação continuada (e por outros contextos) e a experiência específica que tem de sua disciplina e/ou da faixa etária dos alunos com que trabalha. Assim, consideramos que esta perspectiva deve ser mantida e valorizada, em futuras ações de formação continuada.

Entendemos que o fato de privilegiarmos o grupo de professores como espaço de reflexão e discussão, valorizando a possibilidade de troca de conhecimentos, dúvidas, reflexões, descobertas do professor com seus pares, e, também, a perspectiva de grupos de trabalho (GTs) que assumimos em nossa proposta (os professores não estão reunidos “apenas para estudar”, eles têm, durante a formação, uma meta de “criação”, a partir dos subsídios estudados e esta criação visa à atividade pedagógica) estão em consonância com o tipo de modelo formativo que Ballenilla (1997 apud GAMA; TERRAZAN, 2007) denomina “formação em grupos de trabalho”. Adicionalmente, esta

perspectiva dos GTs que têm uma meta de criação voltada para o trabalho pedagógico nos parece bastante pertinente face às considerações de Marcelo (1998) a respeito da importância de se levar em conta, na configuração de propostas de formação continuada de professores, os fatores que estimulam e afetam a aprendizagem em pessoas adultas. À luz das considerações destes autores, pensamos que será importante continuar a valorizar esta perspectiva dos grupos de trabalho e procurar novas formas de fazê-lo, em relação ao que se fez no Projeto Interface.

Alguns outros pontos de aproximação aos estudos sobre formação continuada que podemos indicar, em caráter preliminar, como interessantes para o aprimoramento de nossa proposta são:

- a análise e reflexão sobre o conjunto de fatores que levam os professores a implementar (ou não) inovações em sua prática; as pesquisas apontam que não basta conhecer novas possibilidades de trabalho pedagógico, e nem mesmo reconhecê-las como interessantes, para que o professor passe a incorporá-las em seu cotidiano (MARCELO,1998; REIS 2004). Entre outras medidas, é importante oferecer aos educadores um apoio prolongado, posterior aos trabalhos mais intensos e sistematizados de formação continuada, para favorecer a implantação efetiva de inovações no ensino.

- a análise e reflexão a respeito das possibilidades e dos benefícios de se conjugar “momentos presenciais” de formação (em que se privilegia a troca entre os pares, o contato com subsídios teórico-metodológicos, ações mais sistematizados de reflexão) e momentos de “mergulho na prática pedagógica cotidiana” (para experimentar possibilidades de trabalho, podendo trazê-las de volta para a discussão e reflexão com os pares), entendendo-se a escola como *locus* privilegiado de formação (MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 2002).

Marcelo (1998) apresenta dados de pesquisa a respeito do delineamento de programas de formação. Ele considera que uma etapa importante para o desenvolvimento de programas é o “diagnóstico de necessidades dos professores”. E aponta que este diagnóstico deve levar em conta pelo menos duas perspectivas distintas: os desejos, carências, dificuldades percebidos pelos professores na sua experiência de ensino (auto-percepção) e as necessidades definidas pela discrepância entre “o que é” e “o que deveria ser” a prática pedagógica que se concretiza. Neste segundo sentido, o diagnóstico

não é orientado pela auto-percepção do professor, mas por parâmetros externos (metas que se considera que devem ser contempladas). Estas considerações chamam nossa atenção, na medida em que nos fazem refletir que, em nossos “pontos de partida”, explicitados no capítulo 1, estes dois tipos de elementos de “diagnóstico de necessidades” parecem estar presentes. Ao construir o “cenário da EA”, levamos em conta dados de pesquisa sobre necessidades, dificuldades e lacunas referidas por professores, em relação ao trabalho com a EA. Ao mesmo tempo, construímos um “referencial de EA” (uma visão sobre a EA que entendemos que seja desejável buscar concretizar) e o contrastamos com as práticas de EA concretizadas comumente nas escolas, assim como com alguns entendimentos de professores sobre EA. Este contraste “informou” a intervenção que delineamos então (o Projeto Interface).

Marcelo (1998) trata também da questão da avaliação das atividades de formação continuada. Entre outros aspectos, indica a necessidade de se contemplar “tanto os processos que envolve, quanto os resultados que atinge”. E estes resultados abrangem “os efeitos que se produzem nos próprios professores, em seu ensino, na escola e nos alunos” (p. 69). Mais uma vez, estas considerações chamam nossa atenção, pois nos parece que boa parte do que este autor indica esteve presente nos “movimentos” que procuramos fazer e nos indícios que buscamos ao refletir sobre a experiência do Projeto Interface, a partir das análises dos registros de que dispúnhamos (assumidos os limites decorrentes do fato de que não estávamos formalmente fazendo pesquisa na ocasião da intervenção).

Estas constatações nos parecem relevantes na medida em que, para nós, podem adquirir um sentido de futuro: elas nos indicam que, em alguns aspectos, estamos empreendendo esforços em uma direção válida, e nos estimulam a pensar no aprimoramento de ações de monitoramento e avaliação de futuras intervenções, a partir dos critérios indicados por Marcelo.

A nossa é uma proposta de formação em perspectiva crítica. Esta nossa opção teórica se expressa já no referencial teórico de EA que “informa” a proposta de formação. Nós entendemos, ainda, que ela se concretiza na escolha dos campos de conhecimento a serem trabalhados com o professor (“conflito socioambiental” e “educação moral”) e nas linhas de abordagem que

privilegiamos no interior destes campos. Antes mesmo disso, está refletida na posição importante em que entendemos que se situa o trabalho com o conhecimento, na formação do professor (SAVIANI, 1984,1985; DUARTE, 1993). Também se faz presente na forma como delineamos os trabalhos nas ações de formação: de um modo que propicia a reflexão do professor e privilegia sua autonomia como profissional "pensante" e criativo, que escolhe, a partir do que lhe é oferecido, as perspectivas de trabalho que adotará e que elabora autonomamente suas práticas pedagógicas. Em suma, o professor é um intelectual, e não um mero executor de tarefas pedagógicas (GIROUX, 1997).

Pretendemos, ainda, situar esta proposta teórico-metodológica no interior de uma perspectiva crítica não–reprodutivista. Alguns elementos da presente proposta que, em nosso entender, apontam nesta direção são: 1- a intenção de ajudar o professor a desenvolver trabalho pedagógico com potencial para formar sujeitos que compreendam a dimensão política da vida da sociedade e, mais do que isto, adquiram um repertório a respeito da Ação política; 2- a intenção de aprofundar, nesta proposta, o trabalho com a perspectiva estruturalista-construtivista de conflito socioambiental; 3- a intenção de caminhar na direção de uma possível aproximação entre escola e movimento social ambiental, com vistas ao desenvolvimento de possibilidades de trabalho pedagógico relacionado ao campo "ambiental'.

Em relação a estes pontos, desejamos salientar aqui o pensamento de Giroux (1997) a respeito da necessidade de se realizar um trabalho de formação crítica, com os professores e nas escolas, que seja capaz de criar uma "linguagem da possibilidade", capaz de superar um possível imobilismo, decorrente de abordagens que se detém na crítica à realidade social, sem criar perspectivas de esperança em possibilidades de transformação. Para o autor, o caminho de construção de tal linguagem da possibilidade passa por uma retomada de "estratégias políticas nas quais as escolas possam ser ligadas a outros movimentos sociais e esferas públicas" (p. 244) e uma retomada da teoria social para "informar" as teorias educacionais, de modo a "promover uma base mais crítica e abrangente para os educadores repensarem a natureza subjacente de seu projeto político e ético" (p.245).

Parece-nos que a nossa proposta de explorar os campos de “conflito socioambiental” e “educação moral”, e, mais especificamente, a articulação dos dois campos, permitindo realizar a problematização moral do “ambiental” situado na esfera pública e uma aproximação à Ação política é portadora de possibilidades que caminham na direção do que está colocado por Giroux. Possibilidades que vislumbramos agora e que podem vir a ser mais bem exploradas, no futuro.

Para encerrar, gostaríamos de deixar apontadas algumas idéias para o desenvolvimento de projetos e trabalhos de investigação associados a esta proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores:

1- Desenvolvimento de projeto de criação de materiais, aliado a pesquisas para avaliação de seu uso na formação continuada e/ou na escola. Nós entendemos que há possibilidades para criação de materiais relacionados aos temas que são abordados em cada uma das três etapas da formação (campo dos conflitos socioambientais, campo da educação moral, articulação dos dois campos), incluindo a exploração de novos temas/subsídios teóricos ainda não explorados, mas que se revelem pertinentes.

   Aliado a este tipo de iniciativa, pensamos que seria interessante constituir gradativamente um acervo de materiais/atividades que venham a ser produzidos pelos professores (no contexto da formação continuada) e também independentemente, a partir dos subsídios explorados na formação.

2- Desenvolvimento de projeto de pesquisa que envolva especialistas de diferentes áreas do conhecimento e professores de diferentes disciplinas, trabalhando em colaboração para identificar possibilidades de construir aproximações entre os temas e perspectivas trabalhados nesta formação continuada e o currículo escolar. Esta iniciativa pode gerar resultados em termos de práticas pedagógicas, como também em termos de demandas para produção de materiais. Neste caso, será importante envolver também especialistas em criação de materiais.

3- Desenvolvimento de projeto de pesquisa para delinear um conjunto de ações de acompanhamento e avaliação de futuras intervenções de formação de professores, com vistas a colher subsídios que possam apoiar o permanente aperfeiçoamento desta proposta teórico-metodológica de formação continuada. Esta iniciativa poderá se pautar, entre outras coisas, nos subsídios fornecidos por autores que tem refletido sobre a questão do delineamento e avaliação de programas de formação continuada. Será importante investigar, pelo menos, aspectos relacionados a possíveis transformações produzidas pela formação nos entendimentos dos professores, em suas práticas pedagógicas e,de uma forma mais ampla, na escola.

4- Desenvolvimento de pesquisa para avaliar o potencial dos recursos metodológicos utilizados na formação continuada (por exemplo: os recursos metodológicos da educação moral e os estudos de caso de conflito socioambiental), no sentido de serem capazes de transformar os entendimentos dos professores e no sentido de serem utilizados como ferramentas pelos professores, na sua prática pedagógica. Pode-se investigar, entre outros aspectos, se estes recursos são de fato utilizados pelo professor, e, em caso afirmativo, que formas assume este trabalho.

5- Investigar desdobramentos que possam surgir de uma possível aproximação entre movimento social ambiental e escola. Que formas pode assumir o trabalho educativo, neste contexto? Que tipos de desdobramentos são gerados por trabalhos educativos desta natureza? Mais uma vez, entendemos que também pode haver desdobramentos na direção da criação de materiais de apoio.

Conforme já afirmamos anteriormente, consideramos que este trabalho de doutorado é mais um passo na construção de nossa proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em EA. Este movimento de construção continua. Nós entendemos que as ações de amadurecimento requeridas agora não são para ser feitas em caráter de trabalho monográfico, e sim no contexto de diversas parcerias (bi e multilaterais).

Destacamos especialmente, nosso interesse na ampliação do diálogo e cooperação com nossos pares, na academia, em torno desta proposta.

Destacamos também nosso interesse em futuras possibilidades de realização de intervenções de formação continuada. Elas serão fundamentais, não apenas porque poderão nos dar indicações sobre “o que funciona” e “o que não funciona” junto aos professores, mas também para a criação de novas formas de trabalho pedagógico, com os professores. Os educadores são parceiros fundamentais para o amadurecimento da proposta.

Seguimos motivados pelo objetivo de tentar contribuir para as ações de educação ambiental que se concretizam no contexto escolar, a partir do trabalho com os educadores. Também mantemos em nosso horizonte aquela intenção inicial de buscar formas de abranger, em nossas ações, os professores da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. (org.). Conflitos ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ALONSO, A; COSTA, V. Por uma Sociologia dos conflitos socioambientais no Brasil. In: ALIMONDA, H. (org.) *Ecologia Política: Naturaleza, sociedad y utopia*. CLACSO, 2002.

ALVES, WF. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa, 33(2)* Mai/Ago 2007.

ALVES-MAZZOTTI, AJ; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.* São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília: Líber Livro Ed., 2005.

ARAÚJO, UF. *A construção de escolas democráticas – histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.* São Paulo: Moderna, 2002

_____. Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, VA. (org) *Educação e valores: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2007.

ARENDT, H. *A condição humana*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

BAER Jr, RA. A critique of the use of values clarification in environmental education. *The Journal of Environmental Education 12*: 13-16, 1980.

BALLENILLA GAMARRA, F. Enseñar investigando: como formar profesores desde La práctica? 2 ed. Sevilla: Díada, 1997.

BARBANTI Jr., O. Conflitos socioambientais: teorias e práticas. In: I Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2002, Indaiatuba. *Anais eletrônicos...* Indaiatuba: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ambiente e Sociedade, 2002. Disponível em <www.anppas.org.br> Acesso em jun.2007.

BDT/ECC (1999). A interface Ciência-Educação como um caminho para a cidadania – Documento referencial para a criação de materiais de educação ambiental [versão preliminar]. Disponível em http://www.bdt.fat.br/ea/capacitacao

BECK, U. *Risk society: towards a new modernity.* Stage: London and Newbury Park: Stage, 1986.

BONOTTO, DMB. *O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores.* 2003. 231p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BORDENAVE, JED 1987. *O que é participação*. 5ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____; PEREIRA, AM. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986

BORTOLOZZI, A. *Educação ambiental formal na área das Bacias dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí: potencialidades no ensino de Geografia.* 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BRASIL. Lei no. 9795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Presidência da República: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação: SEIF/ SEMTEC/ SEED/ SEESP. *Ética e Cidadania - construindo valores na escola e na sociedade.* Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília, DF, 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ec_intro.pdf Acesso em 9 jan 2008

BREDARIOL, C. Para pensar os conflitos sócio-ambientais, pp.44-52. In: SCOTTO, G; LIMONCIC,F (orgs). *Conflitos sócio-ambientais no Brasil, vol. II – O caso do Rio de Janeiro*; Rio de Janeiro: IBASE, 1997.

BRÜSEKE, FJ Risco social, risco ambiental, risco individual. *Revista Ambiente & Sociedade*, Ano I, no.1, p. 117-133, 2º. sem. 1997.

CADUTO, M. A review of environmental values education. *The Journal of Environmental Education 14:* 13-21, 1983a.

_____. Toward a comprehensive strategy for environmental values education. *The Journal of Environmental Education 14:* 12-18, 1983b.

_____. A teacher training model and educational guidelines for environmental values education. *The Journal of Environmental Education 14*:13-21, 1984/85.

CALHOUN, C. (ed). *Habermas and the public sphere*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press, 1996.

CANDAU, VM. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:_____ (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (org.) *A Didática em Questão*. 12ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARVALHO, ICM. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil.* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, PP (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA/DEA, 2004.

_____. *Apoio ao planejamento e desenvolvimento da última etapa do Projeto "A Interface Ciência-Educação como um caminho para a cidadania".* Relatório final, 2000.

_____. Educação, meio ambiente e ação política. In: ACSELRAD, H. *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

_____; SCOTTO, G. *Conflitos sócio-ambientais no Brasil*, vol. I.; Rio de Janeiro: IBASE, 1995.

CARVALHO, L.M. *A temática ambiental e a escola de 1º grau.* 1989. 282p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. Educação ambiental e formação de professores, p. 51-58. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Textos sobre capacitação de professores em educação ambiental,* Brasília: MEC, 2000.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens, p.19-41. In: CINQUETTI, HCS; LOGAREZZI, A. (orgs.) *Consumo e resíduo – fundamentos para o trabalho educativo.* São Carlos: EdUFSCar, 2006.

_____; CAMPOS, MJO; CAVALARI, RMF; MARQUES, A.; MATHIAS, A; BONOTTO, D. Conceitos, Valores e Participação Política, p.77-119. In: TRAJBER, R; MANZOCHI, L.H. (coord.) *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos.* São Paulo: GAIA, 1996.

CAVALARI, RMF Educação ambiental, políticas públicas e contexto escolar, p.353-366. In: BARBOSA, RLL (org.) *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.* São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____; CAMPOS, MJO; CARVALHO, LM. Educação ambiental e materiais impressos no Brasil: a relação homem-natureza. In: I Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental: tendências e perspectivas (I EPEA), 2001, Rio Claro – SP. *Caderno de Resumos do EPEA*, Rio Claro: EPEA, 2001, p. 34.

CINQUETTI, H.C.S. *Educação ambiental e resíduos sólidos: um estudo com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.* 2002. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

CHILDRESS, RB. Public school environmental education curricula: a national profile. *The Journal of Environmental Education 9*: 2-10, 1978.

CORTINA, A; MARTINEZ, E. Ética. São Paulo: Loyola, 2005.

COVRE, MLM. Capital monopolista: da cidadania que não temos à invenção democrática. In: COVRE, MLM (org) *A cidadania que não temos*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

De JAGER, H; LOO, F van der. Decisionmaking in environmental education: notes from research in the Dutch NME-VO Project. *The Journal of Environmental Education 22:* 33-42, 1990.

DIAS-DA-SILVA, MHGF O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES, v.19 n.44* Abril, 1998.

DIAS, G. Educação ambiental – princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

DISPOTO, RG 1977. Moral valuing and environmental variables. *Journal of Research in Science Teaching 14:* 273-280

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade, 24 (83):* 601-625, Ago, 2003.

_____. *A individualidade para-si.* São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre ato de ensinar. *Cadernos CEDES v.19 n.44* Abril, 1998.

FARIAS, CRO. *O Direito Ambiental no ensino médio: perspectivas para práticas educativas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

FREITAG, B. *Piaget e a Filosofia.* São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

FREITAS, HCL. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade 23(80):*137-168, set 2002.

FUKS, M. “Do discurso ao recurso”. In: FERREIRA, LC; VIOLA, E. *Incertezas da globalização.* Campinas: UNICAMP, 1996

_____. *Conflitos ambientais no Rio de Janeiro: ação e debate nas arenas públicas.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

FUSARI, JC *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*.1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP, São Paulo, 1998.

_____. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. 1988. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 1988.

GAMA, ME; TERRAZAN, EA. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 30ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2007.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GIROUX, H. Solidariedade, ética e possibilidade na educação crítica. In: _____ (org.). *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

_____. Teoria crítica e racionalidade na educação para a cidadania. In: Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____; *Pedagogia radical – subsídios.* São Paulo: Editores Associados, 1983.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, EAESP/FGV, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai/jun 1995.

GOERGEN, P. Pós-Modernidade, ética e educação. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GRÜN, M. Ética e educação ambiental – a conexão necessária. Campinas-SP: Papirus, 1996.

HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Further reflections on the public sphere. In: CALHOUN, C (ed.). *Habermas and the public sphere.* Cambridge and London: The MIT Press, 1996.

HINES, JM; HUNGERFORD, HR; TOMERA, AN. Analysis and synthesis of research on responsible environmental behaviour: a meta-analysis. *The Journal of Environmental Education 18:* 1-8, 1986/87.

HÖFLING, EM. *A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de Estudos Sociais do primeiro grau.* 1981, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 1981.

JACOBI, P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa, 31 (2):* 233-250, mai/ago, 2005.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, *n.118*: 189-205, março, 2003.

JORDAN, JR; HUNGERFORD, HR; TOMERA, AN. Effects of two residential environmental workshops on high school students. *The Journal of Environmental Education 18:* 15-22, 1986.

KNAPP, CE. A curriculum model for environmental values education. *The Journal of Environmental Education 14*:22-26, 1983.

KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development: the philosophy of moral development.* vol 1. New York: Harper & Row, 1981.

KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biologia*. 2ª.ed. São Paulo: Harbra, 1986.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira, p 7-17. In: PUIG, J.M. *A construção da personalidade moral.* São Paulo: Ática, 1998a.

LAYRARGUES, PP. Apresentação: (Re)Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira, p.7-9. In: _____ (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA/DEA, 2004.

LAYRARGUES, PP. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais, p.87-155. In: LOUREIRO, CFB; LAYRARGUES, PP; CASTRO, RS (orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 2ª. ed, São Paulo: Cortez, 2002.

LEITZELL, TL. Species protection and management decisions in an uncertain world. In: NORTON, BG. *The preservation of species – the value of biological diversity.* Princeton: Princeton University Press, 1988.

LEMMONS, J. The need to integrate values into environmental curricula. *Environment Management 13:* 133-147, 1989.

LEVINSON, R. *Towards a pedagogical framework for the teaching of controversial socio-scientific issues to secondary school students in the age range 14-19.* 2007. Doctoral Thesis (Doctor of Philosophy). Institute of Education, University of London, London, 2007.

LIBÂNEO, JC. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, SG.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LOMBARDI, JC; GOERGEN, P(orgs.). *Ética e educação – reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOUREIRO, CFB. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação & Sociedade 26 (93)*: 1473-1494, set/dez 2005.

LOUREIRO,CFB (org.). *Cidadania e meio ambiente*. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. (Série Construindo os Recursos do Amanhã, v. 1).

LÜDKE, M; ANDRÉ, MEDA. *Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas.* São Paulo, EPU, 1986.

MANZOCHI, L.H. *Participação do ensino de Ecologia em uma educação ambiental voltada para a formação da cidadania: a situação das escolas de 2° grau no município de Campinas.* 1994. 544 p. 2v. Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. *Literature for environmental education: a Brazilian nation-wide profile*. In: Proceedings of the I International Conference on Environment and Society, UNESCO, Thessaloniki - Greece, 1997, p.507. Versão integral em português: *Perfil da produção de materiais de educação ambiental no Brasil.* In: II Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (II EPEA), 2003, São Carlos – SP. *Anais eletrônicos...*(CD-ROM), São Carlos: EPEA, 2003.

MANZOCHI; LH; SCHECHTMANN, E; MATTOS, SHVL; CORSINI, C.. *Diagnóstico de concepções e práticas pedagógicas de Educação Ambiental de professores do Ensino Fundamental na Vila União – Campinas –SP.* Apresentado no **V Fórum de Educação Ambiental** / Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental, Goiânia- GO, 2004. Disponível no CD-ROM Programa de Educação Ambiental da Vila União; Trilha Verde/Petrobras, 2004.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores - O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação, 9:* 51-75, set-dez 1998.

McCARTHY, T. Practical Discourse: on the relation of morality to politics. In: CALHOUN, C (ed.). *Habermas and the public sphere.* Cambridge and London: The MIT Press, 1996.

MELO, GN. *Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político.* São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

MIZUKAMI, MGN. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: _____; REALI, AMMR (orgs.) *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

NEWHOUSE, N. Implications of attitude behavior research for environmental conservation. *The Journal of Environmental Education 22:* 26-32, 1990.

NICOLAI-HERNÁNDEZ, VA. *Educação ambiental e temas controversos: os conflitos socioambientais no contexto de um processo de formação continuada*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

_____; CARVALHO, LM. Controvérsias e conflitos socioambientais – possibilidades e limites para o trabalho docente. *Interacções 4:* 126-152, 2006. Disponível em: http://www.eses.pt/interaccoes.

NIDELCOFF, MT. Uma escola para o povo. 32ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ODUM, EP. Ecologia. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

ORLANDI, E. O discurso da Educação Ambiental, p. 37-47. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L.H. (coord.) *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos.* São Paulo: Gaia, 1996.

PACHECO, RS; LOUREIRO,MR; FINGERMANN, H.; AMARAL, HK do; MAC DOWELL, S. Atores e conflitos em questões ambientais urbanas. *Espaço e Debates, Ano XII, no.35:*46-51, 1995.

PIMENTA, SG Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:_____; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.

PIÑEDA, JED. Educación para la creatividad. Universidad de Medellín *57:* 7-33, 1992.

PUIG, J.M. *A construção da personalidade moral.* São Paulo: Ática, 1998a.

_____. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. *Prática morais: uma abordagem sociocultural da educação moral.* São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, VA. (org) *Educação e valores: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2007.

QUINTAS, JS. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória, p. 113-140. In: LAYRARGUES, PP (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA/DEA, 2004.

_____ (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

_____. Considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: PHILLIPPI Jr., A; PELICIONI, MF (orgs). *Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.* São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2000.

_____; GUALDA, JS. *A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.* Brasília: Edições IBAMA, 1995. (Série Meio Ambiente em Debate, 1).

RAMSEY,JM; HUNGERFORD,HR; VOLK,TL. Environmental education in the K-12 curriculum: finding a niche. *The Journal of Environmental Education 23:* 35-45, 1992.

REIGOTA, MAS. *Les representations sociales de l'environnement et les pratiques pedagogiques quotidiennes des professeurs de Sciences a São Paulo – Bresil.* 1990. Doctorat dissertation. Belgique, Universite Catholique de Louvain, 1990.

REIS, PR. Uma iniciativa de desenvolvimento profissional para a discussão de controvérsias sociocientíficas em sala de aula. *Interacções 4:* 64-107, 2006. Disponível em: http://www.eses.pt/interaccoes.

REIS, PR. *Controvérsias sócio-científicas: discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina ciências da terra e da vida.* 2004. 457 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade, ano XXII, no.76*, p.232-257, outubro/2001.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática, p.73-83. In: COVRE,MLM (org). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez, 1984.

SANSOLO,DG; MANZOCHI, LH. Escola, Educação e o Meio Ambiente, p.151-174. In: SORRENTINO,M.; TRAJBER,R.; BRAGA,T. *Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental*, São Paulo: Gaia, 1995.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo (Secretaria de Recursos Hídricos, Saneamento e Obras); Comitê da Bacias PCJ. *Programa de Investimentos para Proteção e Aproveitamento dos Recursos Hídricos das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí.* São Paulo, SP, 1999.

SCHÖN, D.A. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.

_____. *The reflexive practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books Inc., 1983.

SCOTTO, G (coord.) *Conflitos ambientais no Brasil: natureza para todos ou somente para alguns?* Rio de Janeiro: IBASE, 1997.

_____; LIMONCIC, F. (orgs). *Conflitos sócio-ambientais no Brasil, vol. II – O caso do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: IBASE, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – tema transversal Meio Ambiente*; MEC/SEF, Brasília-DF, versão preliminar, 1996.

SECRETARIA ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE DE SÃO PAULO. *Educação ambiental na escola pública.* São Paulo: Coordenadoria de Educação Ambiental, SEMA, 1994.

SEGURA, DSB. *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. 4ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

SELLTIZ, C; WRIGHTSMAN, LS; COOK, SW. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, 1987

SHULMAN, LS. Knowledge and teaching: the foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Harvard Graduate School of Education, *57(1):*1-21, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington DC, AERA, *15(2):* 4 –14, 1986.

SILVA, LF. *A temática ambiental, o processo educativo e os temas controversos: implicações teóricas e práticas para o ensino de Física.* 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

SIMMONS, D; WIDMAR, R. Motivations and barriers to recycling: toward a strategy for public education. *The Journal of Environmental Education 22:* 13-18, 1990.

TARROW, S. *Power in movement – social movements, collective action and politics.* New York: Cambridge University Press, 1996.

TOZONI-REIS, MFC. *Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições.* In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30ª.RA, Caxambu, 2007. **Atas eletrônicas**, Caxambu, ANPEd, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf. Acesso em: 02.fev.2008.

TRAJBER, R e LH MANZOCHI (coord.). *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia, 1996. 226p.

UICN/PNUMA/WWF. *Cuidando do Planeta Terra – uma estratégia para a sobrevivência.* 1ª.ed. São Paulo: UICN/PNUMA/WWF, 1991.

UNCED, Grupo de Trabajo de ONGs. *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. Rio de Janeiro: UNCED, 1992.

UNESCO-UNEP/IEEP. *Environmental education: module for pre-service training of science teachers and supervisors for primary schools*. Paris: UNESCO, UNEP/IEEP, 1986.

VÁZQUEZ, A.S. *Ética*. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VEIGA, IPA. Didática - Uma Retrospectiva Histórica. In: _____ (coord.). *Repensando a Didática.* 5ª ed., Campinas: Papirus,1991.

VÉRAS, MPB; BONDUKI, NG. Política habitacional e a luta pelo direito à habitação, p.39-72. In: COVRE,MLM (org). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VIOLA, EJ. O GEF e o Brasil: institucionalidade e oportunidades de financiamento. *Revista Ambiente & Sociedade*, Ano I, no.1, p. 5-25, 2º. sem. 1997.

YIN, RK. Estudo de caso – Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2ed., 2003.

ANEXOS

ANEXO 1. Transcrição da matéria jornalística sobre o conflito socioambiental de Nazaré Paulista

PROJETO
"A INTERFACE CIÊNCIA-EDUCAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA A CIDADANIA"
FUNDAÇÃO ANDRÉ TOSELLO/ESCOLA COMUNITÁRIA DE CAMPINAS

GT3

LEIS DE NAZARÉ PAULISTA AMEAÇAM SISTEMA CANTAREIRA (Matéria de Liana John para o Jornal O Estado de São Paulo - 22/12/1999)

O município de Nazaré Paulista, localizado a 100 quilômetros de São Paulo, aprovou duas leis capazes de comprometer a qualidade e a disponibilidade das águas da represa de Atibainha, integrante do Sistema Cantareira, além de colocar em risco remanescentes de mata atlântica secundária, em processo de regeneração sobre encostas íngremes.
Diversas entidades ambientalistas, entre as quais estão a Fundação SOS Mata Atlântica, o Instituto Socioambiental e o Instituto de Pesquisas Ecológicas - Ipê, solicitaram ao Ministério Público que entre com a medida judicial cabível, visando evitar a degradação da área. Líderes locais, sitiantes e comerciantes, também criaram um Grupo de Emergência Ambiental, GEA, para definir quais as providências jurídicas, administrativas e ambientais a serem tomadas.
A primeira lei, de número 495/99, publicada no último dia 10 de dezembro, aumenta a zona de expansão urbana de 5 para 10 quilômetros de raio em torno do centro da cidade, abrangendo grande parte das margens da represa, cuja barragem fica a 500 metros da praça central de Nazaré. A segunda lei, ainda não publicada (PL 033/99), reduz de 300 para 125 metros quadrados o lote mínimo urbano no município.
Na exposição de motivos, o prefeito Humberto Manoel Cruz (PSDB-SP) deixa clara a intenção de cobrar IPTU dos sítios de lazer, aumentando a arrecadação do município, além de utilizar a zona de expansão para loteamentos populares e regularização de lotes irregulares.
"É um escândalo! Entregar esta região à devastação por interesses claramente eleitoreiros, para liberar loteamentos em detrimento da preservação ambiental", declarou Mário Mantovani, da SOS Mata Atlântica. "Previmos que isso aconteceria como conseqüência indireta da duplicação da rodovia Fernão Dias, feita sem projetos sérios de mitigação dos impactos ambientais e agora está aí, queremos saber o que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tem a dizer sobre a destruição que eles estão financiando".
José Luiz Pinheiro, assessor jurídico da prefeitura, alega que as leis pretendem apenas regularizar uma situação de fato e impor regras à ocupação de solo numa área antes fora da alçada da prefeitura. "O município não está expandindo a cidade para as margens da represa, a SABESP é quem construiu a represa dentro da cidade", alegou Pinheiro. Segundo ele, a prefeitura ainda aprovará leis complementares, para adequar a situação existente. "Se a SABESP quer manter um cinturão verde em torno da represa, ela que desaproprie os 30% restantes no entorno da represa, porque 70% já são dela", acrescentou.
As margens do Atibainha sempre foram cobiçadas por loteadores, contidos pela dificuldade de acesso e pela resistência dos moradores locais em vender seus sítios. Na sua maioria, são pequenos proprietários presentes na área há 3 ou 4 gerações. Esta comunidade têm investido muito, com o apoio da entidade ambientalista Ipê, no artesanato e no ecoturismo como alternativa de desenvolvimento sustentável. Eles integram um movimento, há 3 anos, chamado Agenda Conhecer, que já envolve 5 municípios vizinhos interessados em investir no ecoturismo racional, com apoio do

comércio local. "Uma alternativa que se tornará inviável se o município deflagrar um processo de ocupação das margens da represa semelhante ao dos reservatórios Billings e Guarapiranga", diz Suzana Pádua, do Ipê.
Vale lembrar que a represa Guarapiranga, por exemplo, abastece 20,5% da população da Grande São Paulo e tem uma vazão de 12 mil litros por segundo, enquanto o Sistema Cantareira responde por 55,5% do abastecimento e tem uma vazão bem maior, de 33 mil l/s.
Segundo técnicos da SABESP, concessionária responsável pela qualidade da água, a ocupação das margens do Atibainha afetará todo o Sistema Cantareira, que abastece 9 milhões de pessoas e do qual dependem os dois pólos industriais com maior PIB do Brasil: São Paulo e o eixo Campinas-Piracicaba. A água é um recurso mineral móvel e a poluição, orgânica ou química, contamina tudo que está à jusante (rio abaixo). Só para controlar a poluição na represa de Guarapiranga, o estado já gastou 260 milhões de dólares desde 1993 e ainda não obteve melhora significativa da qualidade da água.

IMPORTANTE:
Esta notícia circulou via correio eletrônico, e junto com ela vinha a seguinte solicitação, elaborada pela ONG IPÊ:

Prezados,
A Prefeitura de Nazaré Paulista, cidade localizada em uma Área de Proteção Ambiental - parte da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica – está promovendo uma verdadeira favelização na região. Vejam a matéria abaixo e manifestem sua indignação enviando mensagens para a Prefeitura e a Câmara de Vereadores de Nazaré; o Conselho Estadual de Meio Ambiente de São Paulo, o Ministério do Meio Ambiente e outros setores de importância nesse assunto. (Sugerimos uma carta e pedimos sua colaboração em enviá-lo).

Carta sugerida:
Prezados Senhores,
A Lei 495/99 e o projeto de lei 033/99, do Município de Nazaré Paulista, contribuirão para a ocupação desordenada da região, comprometendo de forma inaceitável a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Não podemos permitir que tais propostas sejam aplicadas, sob pena de causarem prejuízos inestimáveis à região. Solicitamos providências no sentido de evitar que o Sistema Cantareira, que abastece 9 milhões de pessoas e do qual dependem os dois pólos industriais com maior PIB do Brasil (São Paulo e Campinas-Piracicaba), venha a ser afetado por tais medidas.
Gostaríamos de exigir a imediata distribuição dos recursos da compensação financeira para os municípios com restrições de uso de solo pela Lei de Proteção aos Mananciais, aprovada na Assembléia Legislativa de São Paulo e não sancionada pelo Executivo de Estado. Tais medidas viabilizarão e fortalecerão municípios de relevância ambiental, como é o caso de Nazaré Paulista e muitos outros da região.

Para (copie e cole no local do endereço):
camaranazarepta@atinet.com.br; pmnazarepta@uol.com.br;
eduardo.novaes@mma.gov.br; consema.sp@cetesb.br; cnrbma@uol.com.br;
manancial@originet.com.br; ouvidoria@sabesp.com.br; sma.arleteb@cetesb.br;
srh@mma.gov.br; jtripoli@sp.gov.br; msot@uol.com.br;
sma.edilsont@cetesb.br

ANEXO 2 – Atividades criadas pelas professoras, utilizando o caso de conflito socioambiental de Nazaré Paulista e os recursos metodológicos (RMs) da educação moral.

Subgrupo 1 - CLARIFICAÇÃO DE VALORES e DILEMA MORAL

Clarificação de valores

"Esta perspectiva metodológica tem como principal objetivo facilitar a tomada de consciência dos valores, crenças e opções vitais de cada pessoa" *, através de atividade reflexiva, clareando sua própria maneira de pensar, sentir e ser.
(*Puig, Maria Josep – "Ética e valores: Métodos para um Ensino Transversal" – Ed. Casa do Psicólogo, 1998)

A atividade criada tem como objetivo central ajudar os sujeitos a refletir sobre os valores subjacentes aos interesses dos diferentes atores do conflito, e a **clarificar** (tornar claro para si mesmos) a sua posição pessoal a respeito destes valores.
Trabalha, assim, com a capacidade de "clarificar", que é a porta de entrada para um processo mais extenso, que é chamado auto-regulação: tendo clarificado para si os seus valores, o sujeito está mais apto a perceber se sua conduta efetiva é coerente com os valores que adota como válidos, e caso não seja, poderá empreender esforços no sentido de aumentar esta coerência.
Ao mesmo tempo, na presente atividade são trabalhados alguns **guias de valor** do campo ambiental, guias do tipo "princípios amplos" (preservação, sustentabilidade, etc.).
A atividade se utiliza de quatro narrativas distintas, que retratam a situação de diferentes atores participantes do conflito de Nazaré.

Discussão de dilema moral

"Dilemas são breves narrações que apresentam conflitos de valores; são histórias curtas que se referem a fatos problemáticos ou situações que apresentam uma disjunção de valor que não tem fácil reparação, porque é necessário optar entre valores de alguma forma desejáveis." (Puig, Maria Josep – "Ética e valores: Métodos para um Ensino Transversal" – Ed. Casa do Psicólogo, 1998)

Este tipo de atividade tem como objetivo central **exercitar o juízo moral** (capacidade de "hierarquizar" valores para orientar a tomada de decisões diante de conflitos morais), a partir da consideração de um **dilema** (situação em que as diferentes opções podem ser consideradas igualmente válidas, aceitáveis e defensáveis do ponto de vista moral – no entanto, é necessário optar por uma delas, pois são excludentes).
O dilema criado considera a situação do político que precisa decidir sobre a alteração ou não das leis de uso e ocupação do solo no entorno do Reservatório Atibainha, tendo por um lado a pressão dos que defendem a manutenção da qualidade ambiental e, por outro, a pressão da população carente, que mora no local em loteamentos clandestinos, e que, sem condições de buscar outro local de moradia, espera a regularização de seus lotes, para poder ter acesso a alguns direitos relacionados ao bem-estar social (serviços de água, luz, asfaltamento, infra-estrutura urbana). [preservação ambiental x atendimento da demanda social]

Neste exemplo criado pelos professores, a **clarificação** e a **discussão do dilema** ocorrem em seqüência, dentro de uma mesma proposta de atividade.

- Transcrição das atividades criadas pelos professores:

Esta atividade é composta por três etapas:

1ª - caracterização da região onde se passa o conflito e conhecimento inicial do conflito;
2ª - conhecimento dos atores e suas posições no conflito;
3ª - aplicação de clarificação de valores e discussão de dilema moral, para trabalhar alguns aspectos da dimensão ética do conflito.

O professor poderá iniciar o trabalho, aproveitando o conteúdo programático de algumas disciplinas: Geografia, História, Ciências, como por exemplo:
- ocupação do espaço X preservação do ambiente
- abastecimento de água nas cidades
- nascentes/mananciais
- água X ambiente
- formação de cidades, de agrupamentos
- planejamento urbanístico das cidades

1ª etapa - Caracterização da região e conhecimento inicial do conflito

O trabalho desenvolvido parte de uma situação real, na qual o conteúdo é contextualizado. A região é a de Nazaré Paulista, escolhida por ser de vital importância ambiental, onde se desenrola um conflito socioambiental, que fornece elementos propícios à análise, discussão e reflexão sobre valores. Os itens A e B abaixo relacionados serão desenvolvidos em sala de aula, trabalhando os conceitos e as informações necessárias para uma compreensão inicial.

A. Caracterização da região e sua relação com outras cidades

O município de Nazaré Paulista, localizado a 100 km de São Paulo, está na região das nascentes da Bacia PCJ (Piracicaba – Capivari –Jundiaí) e abriga um dos reservatórios do Sistema Cantareira de abastecimento de água da Região Metropolitana de São Paulo. A água desses reservatórios é do tipo classe 1, que quer dizer, água potável. A região tem remanescentes da Mata Atlântica.

B. Descrição geral do conflito

É um conflito sobre o uso do solo que vai interferir na questão da água e dos mananciais dessa região, responsáveis pelo abastecimento das cidades que fazem parte da Bacia PCJ e através do Sistema Cantareira de toda região Metropolitana de São Paulo. Há diversos atores sociais envolvidos neste conflito. Aqui trabalharemos com alguns deles, de modo a caracterizar as principais posições existentes no conflito. São eles: os moradores da região (sitiantes e moradores de loteamentos clandestinos), ambientalistas e representantes da Prefeitura.

2ª etapa - Conhecimento dos atores e suas posições no conflito

O professor poderá escolher entre duas alternativas (A ou B), avaliando a sua viabilidade, para levar a classe a conhecer as posições dos atores envolvidos no conflito.

Alternativa A - Realizar um estudo do meio a Nazaré Paulista, para que os alunos observem no local a caracterização da região estudada em sala de aula, e para entrevistarem os atores envolvidos no conflito, para recolher informações que representam as diferentes posições presentes no mesmo.

Passo 1. Os alunos deverão ser divididos em quatro grupos e cada grupo deverá entrevistar pessoas que representem cada ator do conflito.
Os atores em questão são três, sendo que o primeiro está subdividido em dois agrupamentos:

- Os moradores da região do manancial:
  1. os sitiantes,
  2. os moradores dos loteamentos clandestinos,
- Os representantes da Prefeitura
- Os representantes dos Ambientalistas.

O professor deverá preparar as entrevistas em sala de aula com os alunos, elaborando possíveis perguntas, tais como: tempo de moradia no local, nível de conhecimento do conflito, consciência das implicações ambientais, conhecimento das implicações pessoais e coletivas e outras. É importante garantir que as entrevistas coletem informação sobre o ponto de vista dos entrevistados em relação ao conflito (a legislação sobre o uso do solo deve ou não deve ser alterada?) e sobre os argumentos que cada um deles utiliza para defender sua posição.

Passo 2. Após o estudo do meio, em sala de aula:

- Cada grupo deverá elaborar um relato, por escrito, colocando os elementos colhidos nas entrevistas, explicitando a posição defendida e os elementos de fundamentação de cada agrupamento. **Neste momento o professor deverá explicitar claramente que os alunos irão somente descrever os dados coletados, sem emitir opiniões pessoais.**
- Cada grupo deverá apresentar seu relato para a classe, **não abrindo possibilidade de discussão neste momento.**

Alternativa B. Caso não seja possível a realização do estudo do meio, o professor poderá apresentar o conflito através das quatro narrativas apresentadas abaixo, contendo diferentes posições presentes no mesmo, para trabalhá-las em sala de aula.

O professor deverá dividir a classe em quatro grupos, dar para cada grupo uma narrativa diferente, certificar-se de que todos os alunos entenderam as mesmas. Cada grupo deverá apresentar para a classe a sua narrativa, **relembrando que neste momento não haverá abertura para discussão.**

Narrativa 1

Os sitiantes, pequenos proprietários presentes na área ha 3 ou 4 gerações, são contra a proposta da prefeitura, e vêm resistindo em vender seus sítios para loteadores interessados em realizar loteamentos populares. Têm investido muito no artesanato e no ecoturismo como alternativa de desenvolvimento sustentável, com o apoio da entidade ambientalista Ipê. Eles integram um movimento há 3 anos, chamado Agenda Conhecer, que já envolve cinco municípios vizinhos, promovendo uma cooperação entre eles, interessados em investir no ecoturismo racional, com apoio do comércio local. Eles sabem que se a área rural onde estão seus sítios se transformar em área urbana, passarão a pagar IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), e não mais ITR (Imposto Territorial Rural). O IPTU é muito mais caro do que o ITR, e poderá inviabilizar financeiramente a permanência deles no local, obrigando-os a vender suas propriedades.

Narrativa 2

Os moradores de loteamentos clandestinos, de baixa renda, estão muito interessados em que seus lotes sejam regularizados e portanto, são a favor da proposta. Eles têm medo que não conseguindo essa regularização, percam tudo o que têm no momento. Querem também se beneficiar da infra-estrutura que a prefeitura poderá colocar se a área for regularizada (asfalto, energia elétrica, etc), o que já foi prometido pelo Prefeito.

Narrativa 3

A Câmara de Vereadores de Nazaré Paulista, através de seus representantes, propõe uma lei que aumenta a zona de expansão urbana de 5 para 10 km de raio em torno do centro da cidade, abrangendo grande parte das margens da represa de Atibainha. E uma 2° lei que reduz de 300 para 125 m2 o lote mínimo urbano no município. Seu interesse é o de aumentar a arrecadação do município, além de utilizar a zona de expansão para construir novos loteamentos populares e regularização de lotes irregulares já existentes. A Prefeitura concorda com as alterações e alega querer apenas regularizar uma situação que já existe de fato, impondo regras à ocupação do solo numa área que atualmente está fora da sua alçada . Argumentam que as alterações atendem a uma finalidade social de utilização dessa área. O Prefeito já prometeu asfalto, luz, água encanada e coleta de esgotos aos moradores, se a área for regularizada.

Narrativa 4

As entidades ambientalistas envolvidas neste conflito: Fundação SOS Mata Atlântica, Instituto de Pesquisas Ecológicas (Ipê), Instituto Socioambiental, Grupo de Emergência Ambiental (GEA), estudam a possibilidade de solicitar ao Ministério Público que entre com medida judicial, visando evitar a degradação da área, pois este é um solo que se encontra em área de manancial, portanto, protegido por lei estadual.

Há preocupação que transformando esta área em ocupação urbana, haja despejo de esgotos, provável depósito de resíduos sólidos, prejudicando a qualidade da água que abastece os dois maiores centros industriais do país (RMSP e Campinas-Piracicaba), e uma população de 9 milhões de pessoas. Há também uma ameaça às áreas de Mata Atlântica secundária, em regeneração nesta região. Existe uma terceira preocupação com as condições locais e regionais de desenvolvimento de atividades econômicas ligadas ao ecoturismo, que vêm sendo desenvolvidas por parte da população, procurando viabilizar atividades compatíveis com a preservação da qualidade ambiental.

Os ambientalistas dizem que a Prefeitura está promovendo uma verdadeira favelização na região, que seus interesses são eleitoreiros, privilegiando interesses do setor imobiliário e também interesses ligados à exploração mineral.

Imediatamente após a apresentação dos grupos (seja na alternativa A ou B), deve se realizar a etapa seguinte (para garantir que não haja troca de idéias entre os alunos antes de realização da atividade de clarificação).

3a etapa - Exploração da dimensão ética do conflito através da aplicação de recursos metodológicos da educação moral

Clarificação de valores

Este trabalho deve ser individual, por escrito, para possibilitar a reflexão pessoal, sem a interferência da opinião do outro. Por este motivo é que não se deve abrir a discussão antes desta etapa individual.

Cada aluno deve responder às seguintes questões:

a) Que interesses são defendidos pelos participantes de cada narrativa?
b) Que valores estariam associados aos interesses que aparecem em cada narrativa? Para você qual o valor principal de cada uma delas?
c) Comente sobre estes valores.
d) Escolha a posição que para você representa os valores mais desejáveis, mais corretos, mais defensáveis. Justifique a sua escolha.

OBS.: Esta atividade prepara o aluno para o próximo trabalho. É possível que neste momento ele já tenha entrado em dilema, quer dizer, que esteja com grande dificuldade de escolher uma posição.

- É importante garantir que não haja discussão entre os alunos, antes da realização do “Dilema”.
- O professor deve recolher as folhas onde os alunos responderam às questões, ou pedir que os alunos guardem-nas consigo.

Dilema

Os dois pólos que deverão fornecer elementos para a instalação do dilema são a **defesa da necessidade de preservação da qualidade ambiental** da região e a **defesa do atendimento da demanda social**, traduzida na reivindicação de melhoria da qualidade de vida dos moradores dos loteamentos clandestinos.

É importante o professor recapitular, neste momento, os pontos de conflito, ressaltando a argumentação de cada agrupamento, principalmente a do grupo que defende a preservação da qualidade ambiental (e mais especificamente, da água), para agora e para as futuras gerações, e por isso é contra a alteração da legislação (pois a ocupação urbana ao redor da represa irá degradar a qualidade da água), e a dos moradores de baixa renda, que temem que, sem a regularização de seus lotes, possam futuramente perder suas casas. Eles não têm condições de se mudar para outra área, já que aplicaram tudo que tinham na construção de suas moradias atuais, e por isso desejam que o entorno da represa se torne uma área urbana (para que os loteamentos possam ser regularizados).

1º passo: O professor deve propor trabalho individual, por escrito, com a seguinte questão:

> *“Considerando, hipoteticamente, que não existisse mais nenhum espaço desocupado na área urbana de Nazaré Paulista, onde pudessem ser construídos novos loteamentos, você seria a favor ou contra a alteração da lei municipal que transforma o entorno do reservatório Atibainha em área urbana? Por que?”*

Importante: Os registros escritos devem ser recolhidos pelo professor antes da realização do passo seguinte.

2º passo: O professor coloca os alunos em grupo para que discutam as suas posições e que relatem, por escrito, pontos importantes da discussão, dúvidas existentes ou o que consideram necessário aprofundar sobre o assunto.
OBS.: O professor, observando a discussão nos grupos e verificando a existência de pouca fundamentação, conceitos incompletos, pode propor uma nova etapa de estudo, orientando a bibliografia e sugerindo material adequado para esta tarefa.

3º passo: Exposição geral das posições dos grupos com suas argumentações, com registro na lousa e debate.

4º passo: Nova reflexão individual sobre o dilema e sobre a discussão, apresentando o aluno ou a aluna uma nova produção escrita colocando o que valorizou para si mesmo como contribuição ou mudança, depois de ter conhecido outros pontos de vista sobre o assunto.

Se ainda houver tempo, pode-se realizar uma conversa final, onde quem quiser poderá contar para a classe se mudou sua posição individual inicial, após ouvir as opiniões dos demais.

Sub-grupo 2 - CONSTRUÇÃO CONCEITUAL e *ROLE-PLAYING*

Construção conceitual:

A atividade criada tem como objetivo central ajudar na construção de significado a respeito de um importante guia de valor, que é **a idéia "o meio ambiente é um bem coletivo".**
Dizemos que esta idéia é um guia de valor porque é uma idéia a partir da qual o sujeito pode pautar suas condutas; serve como critério para fazer opções na vida cotidiana; serve também como parâmetro para avaliar a tomada de decisões, em um contexto social mais amplo, a respeito de questões ambientais.

Role-playing:

A atividade criada tem como objetivo central criar uma situação onde os sujeitos entram em contato com os diferentes pontos de vista dos diferentes atores envolvidos no conflito.
E o fazem de uma maneira "vivenciada", onde há oportunidade para que emerjam aspectos contextuais e emocionais ligados aos diferentes papéis, evitando que a questão seja abordada apenas pelo seu aspecto de raciocínio lógico. Assim, exercitam-se capacidades morais ligadas à "compreensão em contexto" e ao desenvolvimento do uso da sensibilidade para fazer julgamento de valores (ajudando a reconhecer que também a emoção fornece critérios válidos para nos apoiar na tomada de decisões em relação a questões que envolvem valores).

O que se propõe é a encenação de uma reunião pública, que se passa no salão social de uma igreja local, entre representantes de alguns segmentos envolvidos no conflito de Nazaré, para discutir encaminhamentos para resolução do conflito.

- Transcrição das atividades criadas pelos professores:

CONSTRUÇÃO CONCEITUAL

As atividades de **construção conceitual** têm três fases, nas quais se procura trabalhar diferentes objetivos:

1- **Explicação:** busca introduzir o significado do conceito a alcançar.
2- **Identificação:** procura revelar os valores implicados num conflito social ou pessoal, analisar o funcionamento do conceito dentro de uma situação concreta.

3- **Modelagem** – pretende levar a uma compreensão plena e complexa do conceito, extrapolando o exemplo específico trabalhado na fase anterior, contribuindo para a "generalização" do conceito em questão.

Exercício proposto: Construção conceitual da idéia moral "O meio ambiente é um bem coletivo"

Fase 1 - Explicação:

Passo a - Sondagem do conhecimento dos alunos sobre a idéia moral "O meio ambiente é um bem coletivo". (Pode ser feita oralmente em grupo, ou individualmente por escrito. Em qualquer caso, será interessante garantir que as idéias levantadas fiquem de alguma forma registradas).

❖ Pergunte aos alunos o que eles entendem sobre esta idéia moral e se têm algum exemplo que o ilustre.

Passo b. Apresentação, pelo professor, de uma definição do conceito ou idéia moral que está sendo trabalhado. A definição apresentada neste momento pode ser semelhante a uma definição de dicionário.

❖ Apresente esta definição aos alunos:

Bem Coletivo - é algo, "material" ou "coisa", que todo mundo pode usar, ninguém pode viver sem esse bem, portanto, não deve ser destruído. Qualquer bem coletivo é indivisível: seu uso não pode ser limitado, seu consumo por parte de alguns não pode reduzir ou impedir que os outros usem este mesmo bem. Ele tem que ser disponível para todos. Ele é um componente necessário ao BEM COMUM **[professor, veja Box 1]**.

O meio ambiente é um bem coletivo, pois é a base natural sobre a qual se estruturam as sociedades humanas para sobreviver. Os elementos da natureza (solo, água, ar, flora, fauna) e os "serviços ecológicos" **[professor, veja Box 1]** realizados pelos ecossistemas são bens coletivos, pois são as sustentações física, química e biológica de todas as civilizações humanas**.**

Fase 2 - Identificação:

Passo a **-** Apresentação do conflito *(o professor pode fazer oralmente ou por escrito)*:

> *Sr. João, morador em São Paulo, resolve comprar uma chácara para lazer para sua família em lugar não muito distante de sua cidade e que possuísse beleza natural, bom clima, e de preferência próximo a uma represa, pois gosta de velejar e pescar.*
> *Um agente imobiliário lhe oferece lotes nas margens da represa Atibainha, em Nazaré Paulista, e descreve todas as qualidades que o local oferece: perto de São Paulo, acesso pela Rodovia Fernão Dias, que está em fase final de duplicação, excelente qualidade das águas da represa, muito ar puro , presença*

da Mata Atlântica, etc. O agente imobiliário oferece também facilidades no pagamento.
Sr. João e sua família gostam muito do local, pois atende a seus desejos e sonhos.
Sr. João procura a prefeitura da cidade para averiguar regulamentação do loteamento, impostos, etc.. Fica então sabendo da modificação da lei de urbanização da cidade, do projeto de lei para regulamentar loteamentos já existentes na represa pelos vereadores, com o intuito de aumentar a arrecadação do IPTU pela prefeitura. Fica também sabendo dos conflitos sócio-ambientais que tais leis e projetos estão causando na cidade e região. Procura se informar sobre: as leis que regem a preservação dos mananciais, sobre a importância dessas águas no abastecimento das cidades da região e da região Metropolitana de São Paulo, das conseqüências do loteamento das margens da represa para a qualidade e quantidade dessas águas, do interesse da população em incentivar o ecoturismo na região, da problemática dos que já moram nesses loteamentos irregulares ou clandestinos e dos que já tiveram perdas quando houve a formação da represa ...
Sr. João pensou muito, conversou com sua família, ponderou sobre tudo o que viu, ouviu, leu. Pensou na realização de seu sonho de ter uma chácara na represa....pensou na facilidade de pagamento.. .Pensou muito e decidiu duas coisas: não iria comprar o lote e iria fazer parte de uma ONG que está lutando pela não aprovação dessas leis, pois visa à preservação dos mananciais e pensa de forma consciente e criativa em como incentivar o ecoturismo na região.

Passo b - Levantamento de aspectos pertinentes ao conflito em questão. *(Seria interessante haver um registro das colocações dos alunos, que pode ser feito pelo professor ou pelos alunos, utilizando lousa, cartazes, etc.):*

❖ Solicite que os alunos respondam às seguintes questões:

- Identifique brevemente qual o conflito que existe nesta situação.
- Você consegue perceber nessa situação de conflito se existe uma preocupação com o bem coletivo?
- Foi bom o Sr. João decidir pela não compra do lote na represa? Por quê?
- Ele deveria, mesmo sabendo de todo o conflito sócio-ambiental existente, comprar o lote e formar sua chácara? Por qual valor ele estaria se norteando?
- Em quais situações de nossa vida cotidiana podemos perceber a necessidade de se pensar no bem coletivo? E em quais não?

Fase 3 - Modelagem:

Passo a – Reflexão individual

❖ Entregue aos alunos uma cópia da ficha abaixo, solicitando que respondam individualmente e por escrito:

1) Escreva com suas próprias palavras o que você entende sobre a afirmação :
"O MEIO AMBIENTE É UM BEM COLETIVO"

2) Responda às questões abaixo, pensando nos **benefícios** que esta idéia, *"O MEIO AMBIENTE É UM BEM COLETIVO",* pode trazer:
   - Para quem é bom esse valor, essa idéia moral?
   - O que aconteceria se os vereadores de Nazaré Paulista agissem tendo como base esse valor ou idéia moral ?
   - O que fariam?
   - Que proveito tiraria a cidade de Nazaré Paulista e todas as cidades da região da Bacia PCJ e da RMSP?

3) Responda as questões abaixo, pensando nas **limitações** que esta idéia, *"O MEIO AMBIENTE É UM BEM COLETIVO",* pode trazer.
   - Em que momentos esse valor ou idéia moral entra em conflito?
   - O que aconteceria com o excesso de tal valor ou idéia moral?
   - É sempre adequado esse valor ou idéia moral?
   - Em quais circunstâncias as pessoas expressam desaprovação diante desse valor ou idéia moral?

4) Responda pensando em **valores similares** à idéia moral discutida:
   - Que outras palavras significam algo muito parecido com a idéia de bem coletivo?
   - Quando uma pessoa possui o valor ou idéia de "meio ambiente é um bem coletivo", possuirá também...

5) Responda pensando em **valores que se opõem** à idéia moral discutida:
   - Quais os valores que entram em conflito com este valor ou idéia moral?
   - O que aconteceria se alguém ou a sociedade não tivesse esse valor ou idéia?
   - Vamos **imaginar** que os vereadores de Nazaré Paulista querem aumentar a arrecadação do IPTU para poder viabilizar melhorias de qualidade de vida para parte da população de baixa renda, realizando obras de saneamento, pavimentação, construção de postos de saúde e de escola... em bairros mais afastados. Estariam sendo norteados pelo valor *Bem Social* . Diante dessa situação responda:

     - se você tivesse que escolher ou priorizar entre os dois valores e/ou idéias morais envolvidos neste conflito, o uso do *Meio Ambiente como Bem coletivo* e o *Bem Estar Social*, qual priorizaria? Por quê?

Passo b - Socialização e discussão, com os alunos, das respostas dadas nas fichas individuais.

Neste momento é importante o professor dar espaço para que os alunos dêem suas opiniões, apresentem seus argumentos, **sem ter a preocupação de que cheguem a um consenso .**

O objetivo desse momento é provocar a percepção dos alunos para as várias facetas de um conflito, que às vezes uma idéia implica na outra que às vezes é necessário priorizar conforme os interesses do momento, estabelecendo relações de causa e efeito, percebendo os objetivos a curto, médio e a longo prazo...

Box 1. Subsídios para trabalhar os conceitos apresentados

Bem Comum

No dicionário Aurélio:
Bem comum é definido como "conjunto de **condições** sociais que possibilitam a **felicidade coletiva**".

Coletivo é definido como:

1. O que abrange ou compreende muitas pessoas ou coisas;
2. Pertencente ou utilizado por muitos.

Bem é definido como:

1. Qualidade atribuída à ações e obras humanas que lhes confere um caráter moral. (Esta qualidade se anuncia através de fatores subjetivos: o sentimento de aprovação, o sentimento de dever), que levam a busca e à definição de um fundamento que os possa explorar;
2. Austeridade moral, virtude;
3. Felicidade, ventura;
4. Favor, benefício;
5. Utilidade, vantagem, proveito.

Serviços ecológicos

Os ecossistemas, através de seu funcionamento, "realizam" importantes processos, tais como: ciclagem dos gases atmosféricos (O2, CO2, por exemplo), manutenção da temperatura atmosférica, "geração" e manutenção de solos férteis, polinização. Nenhuma fábrica produz isto, nós dependemos do funcionamento dos ecossistemas para que estas "funções" sejam permanentemente realizadas.
Ou seja: não são apenas os "recursos" ou **elementos** da natureza que são importantes para a manutenção da vida, mas também os **processos** ecológicos.

ROLE-PLAYING
O CONFLITO DE NAZARÉ PAULISTA

Passos para aplicação de exercício de *role-playing*

O exercício de *role-playing* compreende quatro etapas:

1- Criação de um clima de grupo apropriado;
2- Preparação da dramatização e assimilação de papéis;
3- Realização da dramatização;
4- Análise da dramatização e debate dos aspectos mais interessantes.

Apresentamos a seguir cada uma delas, assim como os materiais que deverão servir como apoio para a realização da dramatização.

1. Criação de um clima de grupo apropriado

Para introduzir o assunto, pode ser feita a apresentação de um vídeo que mostre cenas da região de Nazaré Paulista, da Represa de Atibainha e entrevistas com pessoas representantes das diversas partes envolvidas no conflito.

1.1 - Levantamento de questões ligadas ao tema:

- Você conhece ou já esteve nesta região?
- O que o vídeo fez você pensar?
- Você caracterizaria esta situação apresentada como sendo um conflito? Por que?
- Que situações apresentadas fazem pensar num possível conflito?
- Qual (is) seria (m) o(s) conflito(s) que você destaca nesse vídeo?

1.2 - Solicitação para alternativas para resolução dos conflitos:

- Que posicionamentos você assumiria neste conflito?
- Que posição você tomaria para resolver este conflito?

1.3 - Generalização do conflito:

- Será que essa situação só existe neste local mostrado pelo vídeo?
- Quem já ouviu falar ou conhece situação semelhante?

1.4 - Relação do conflito com experiência pessoal:

- Você já presenciou ou vivenciou alguma situação semelhante?

2. Preparação da dramatização e assimilação de papéis

2.1 - Explicar à classe com clareza as normas e passos da dinâmica:

- Há um grupo que irá dramatizar.
- Os demais serão observadores da encenação e farão o registro a partir de algumas orientações dadas pelo professor.
- O professor indicará o término da dramatização, quando achar que já possui elementos suficientes para a discussão.

- Apresentar dados necessários para a encenação, explicitar o conflito, apontar os personagens que intervém e qual cena será representada:

- **Cena / Conflito / Personagens**

CENA - A *situação* apresentada será de uma reunião pública, com representantes de alguns segmentos envolvidos no conflito, com o objetivo de se discutir encaminhamentos para a resolução do mesmo. A reunião acontece no pequeno salão social da Igreja.

CONFLITO - Esta reunião foi solicitada por líderes locais, moradores e comerciantes de Nazaré Paulista, após a publicação de uma matéria para o Jornal O Estado de São Paulo – 22/12/1999, intitulada *"Leis de Nazaré Paulista ameaçam Sistema Cantareira".* Neste artigo a autora Liana John expõe o *conflito:* publicação de lei que, prevendo a expansão da zona urbana de 5 para 10 quilômetros de raio em torno do centro da cidade abrangendo grande parte das margens da represa, cuja barragem fica a 500 metros da praça central e outra lei, ainda não publicada, que reduz de 300 para 125 metros quadrados o lote mínimo urbano no município. O artigo comenta que a aprovação destas leis, pelos vereadores de Nazaré Paulista, irá comprometer a qualidade e a disponibilidade das águas da represa Atibainha, integrante do Sistema Cantareira, além de colocar em risco remanescentes da Mata Atlântica secundária, em processo de regeneração sobre encostas íngremes. O artigo traz opiniões de vários segmentos da sociedade, dos órgãos administrativos da região, e também a solicitação da ONG IPÊ para que a população se manifeste via Internet para impedir tal agressão ao meio ambiente.
Nesta reunião as pessoas presentes se colocam e justificam suas posições com argumentos que vão de encontro às idéias que representam.

PERSONAGENS - Estão *presentes* nesta reunião: Prefeito de Nazaré Paulista, Assessor Jurídico da Prefeitura, representante da SABESP, representantes do Comitê da Bacia PCJ, e representantes da ONG GEA (Grupo de Emergência Ambiental).

2.3 – Dirigir algumas perguntas ao grupo para garantir a compreensão da cena comentada.
2.4 - Solicitar voluntários para a representação dos personagens.
2.5 - Separar o grupo da dramatização do grupo observador.
2.6 - Entregar a cada um dos participantes da dramatização um pequeno texto sobre a caracterização de seu personagem. Definidos os personagens, dar um tempo para que cada um estude o seu cartão e pense nas atitudes e argumentos que poderá usar durante a representação. Esta caracterização é lida somente pelas pessoas que irão representar e cada personagem não deve conhecer os cartões dos outros personagens, apenas o seu. (Os cartões sugeridos para os personagens estão nos boxes coloridos, ao final da descrição desta atividade).
2.7 - Depois de entregues as fichas para os personagens, informar aos demais que estão assistindo, que sua função será observar e fazer anotações sobre:

- o realismo da encenação
- a atuação dos distintos personagens
- os sentimento que manifestaram
- os interesses expressados e atitudes percebidas

3. Realização da dramatização

4 Análise da dramatização e debate dos aspectos mais interessantes.

a) os que representaram colocam suas impressões sobre a dramatização;
b) os observadores colocam o que observaram;
c) discute-se com todos os presentes que outra solução dariam para o conflito;
d) havendo tempo, pode-se propor a dramatização dessa solução.

O objetivo da discussão que vem após a dramatização é dar condições para o professor averiguar se os alunos conseguiram entender realmente o conflito e os valores nele envolvidos.

Fichas dos personagens:

Prefeito de Nazaré Paulista

- É **a favor** das alterações na legislação municipal de uso do solo (loteamento e expansão da zona urbana nas margens da represa);
- Quer, com essas medidas, se reeleger nas próximas eleições (ano de eleições municipais);
- Seu interesse é cobrar IPTU dos sítios de lazer que estão nas margens da represa, aumentando a arrecadação do município;
- Aumento da arrecadação possibilitará a realização de melhorias para a cidade, como construção de loteamentos, escolas, postos de saúde, esgoto e asfalto ao redor da represa,... o que acarretará o aumento no comércio e negócios, pois outras pessoas viriam para a cidade, mesmo para o lazer na Represa;
- Quer utilizar a zona de expansão para fazer novos loteamentos populares e regularizar os lotes irregulares;
- Quer a expansão da cidade;
- Aumento de emprego na região: corretores, construção civil, madeireiras;
- Aumento de loteamentos populares.

Assessor Jurídico

- É **a favor** das alterações da legislação municipal de uso do solo (loteamento expansão da zona urbana nas margens da represa);
- Trabalha junto ao Prefeito;
- Tem interesse na reeleição do prefeito (ano de eleição municipal);
- Regularizar a situação dos que já moram lá (moradores clandestinos) e impor regras à ocupação de solo numa área antes fora da alçada da prefeitura “O município não está expandindo a cidade para as margens da represa, a SABESP é quem construiu a represa dentro da cidade”;
- Aumentar arrecadação através do lazer, pois o bairro vai estar mais estruturado, com maior acesso. As margens do Atibainha sempre foram cobiçadas por loteadores, contidos pela dificuldade de acesso e pela resistência dos moradores locais em vender seus sítios;
- Prefeitura arrecadará mais IPTU, possibilitando a melhoria da região. Não receberá pelo mesmo lote o ITR, mas o IPTU [passará a arrecadar o IPTU cujo valor é bem maior que o ITR (Imposto Territorial Rural); o cidadão que não paga o IPTU por cinco anos, perde o terreno];
- Madeireiras pagarão impostos à Prefeitura pela extração da madeira.

Representante da SABESP

- **É contra** as alterações da legislação municipal de uso do solo (loteamento e expansão da zona urbana nas margens da represa);
- A SABESP é a agência responsável pela qualidade da água da represa;
- Nazaré está na região das nascentes da Bacia PCJ (e abriga um dos reservatórios do Sistema Cantareira) . A água desses mananciais é exportada para a Região Metropolitana de São Paulo – RMSP (metade do total disponível vai para RMSP);
- A ocupação das margens da represa afetará todo o Sistema Cantareira, que abastece 9 milhões de pessoas e do qual dependem os dois pólos industriais com maior PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil : São Paulo e o eixo Campinas-Piracicaba; (ver mapa da Bacia PCJ no capítulo 5, pág. ....)
- Maior número de casas, maior quantidade de esgotos jogados na represa, pior qualidade de água para a região metropolitana de São Paulo e para os municípios;
- Pior qualidade da água $\Rightarrow$ maior gasto com tratamento do esgoto;
- A água é um recurso mineral móvel e a poluição, orgânica ou química, contamina tudo que *está rio abaixo*. Só para controlar a poluição na represa de Guarapiranga, o estado já gastou 260 milhões de dólares desde 1993 e ainda não obteve melhora significativa da qualidade da água;
- Atualmente este manancial é enquadrado na Classe 1 (melhor qualidade de água) e na Bacia PCJ é o único corpo d'água nestas condições (somente os Reservatórios do Sistema Cantareira estão nesta classe). Já existe problema de qualidade /disponibilidade de água para a Bacia PCJ na situação atual. A perda de qualidade da água do R. Atibainha pioraria a situação**.** (ver mapa da situação da água, figura 4, capítulo 3).

Representante do Comitê da Bacia PCJ

- **É contra** as alterações na legislação de uso do solo (loteamento e expansão da zona urbana);
- É um órgão ligado à Secretaria de Recursos Hídricos do Estado de São Paulo; é o responsável pela gestão dos recursos hídricos na Bacia PCJ. Tem grande interesse em reverter o quadro de degradação dos recursos hídricos da Bacia. O intenso crescimento da demanda de água e, ao mesmo tempo, o aumento da poluição da água, levam a uma situação de escassez crescente e ao aumento da competição pelo uso dos mananciais que ainda têm qualidade para **serem usados como tal.**
- *Mesmos argumentos do representante da SABESP*

ONG GEA (Grupo de Emergência Ambiental)

- É **contra** as alterações na legislação do uso do solo (loteamento e expansão da zona urbana nas margens da represa);
- Esta ONG foi fundada a partir da mobilização local em torno deste conflito Composta por comerciantes, professores, aposentados, profissionais liberais, etc.;
- Preocupados com a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável;
- Prevêem a devastação de área de preservação ambiental;
- Defendem a preservação do solo (há grande risco de erosão, pois esta região é a que tem o relevo mais acidentado da Bacia, o que tem resultado em um maior grau de preservação) e é contra o uso direto do solo (apropriação do solo como mercadoria – para loteamento). Este solo, nas margens da represa, se encontra em área de manancial, portanto, protegido por lei estadual;
- Os mananciais são bens coletivos, precisam ser preservados e cuidados;
- É necessária a manutenção do cinturão verde em torno da represa como medida de preservação do manancial;
- Maior número de casas, maior quantidade de esgotos jogados na represa, pior qualidade de água para a região e as que são abastecidas pela BPCJ.
- Pior qualidade da água, maior gasto com tratamento do esgoto (o que vai arrecadar de IPTU vai gastar com o tratamento da água, pois não se poderia, moralmente, mandar essa água poluída rio abaixo, já que a preservação desses mananciais é responsabilidade nossa);
- Nesta região existem áreas de Mata Atlântica secundária, em regeneração. Transformar as margens do reservatório em área urbana e passível de loteamento é uma ameaça a essas florestas. A situação atual desse ecossistema já é trágica – restam 7% da vegetação original no país (e 3% no estado de São Paulo);
- Esta área já sofreu um impacto ambiental e social por ocasião da construção do Sistema Cantareira: perda de terras férteis devido à inundação, população expulsa da cidade, etc. Nesta região da Alta Bacia, onde fica Nazaré Paulista, e onde estão as cabeceiras dos rios, a pressão do crescimento e expansão da RMSP têm levado à substituição gradual das atividades do setor primário (agricultura) por atividades ligadas a lazer e turismo. Essas mudanças alteraram também a dinâmica populacional, provocando êxodo rural (retração da pecuária de leite e substituição da lavoura tradicional pela silvicultura) Queremos um ecoturismo racional; queremos condições locais e regionais de desenvolvimento de atividades econômicas ligadas ao ecoturismo que busque viabilizar a sobrevivência da população a partir de atividades compatíveis com a preservação da qualidade ambiental. Se o município deflagrar um processo de ocupação das margens da represa semelhante ao dos reservatórios Billings e Guarapiranga, a possibilidade de se investir no ecoturismo racional será inviável;
- O ecoturismo racional traria empregos e comércio para a região;
- Se a prefeitura quer aumentar arrecadação do IPTU, porque não fazer o estudo de um loteamento, de uma expansão da zona urbana, em outro local que não comprometa a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável?
- Por que não mostram um estudo sobre o impacto ambiental; sobre outras possibilidades de locais para a expansão da zona urbana; estudo sobre real necessidade de expansão urbana?

Subgrupo 3 - ATIVIDADE INFORMATIVA e EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO CRÍTICA - abordagem argumentativa

Atividade informativa:
A atividade criada tem como objetivo central levar o sujeito a conhecer um instrumento legal que viabiliza a interferência do cidadão nas ações que alteram de forma significativa a qualidade ambiental: a **ação civil pública**.

É uma atividade que "leva informação"; no entanto, não é qualquer informação, e sim uma informação que se pode considerar relevante para apoiar uma conduta que expressa a adoção de determinados valores. Por isso é uma atividade de educação moral, embora sua ênfase seja na informação.
Uma lei também é um tipo de guia de valor, pois serve para pautar a conduta dos membros de uma dada sociedade, ao mesmo tempo em que reflete e tematiza aquilo que esta sociedade considera relevante.
Parte-se da situação de Nazaré Paulista, para discutir a existência e importância da ação civil pública.

Exercício de compreensão crítica - abordagem argumentativa:

A atividade criada tem como objetivo central propiciar uma análise de uma situação e dos valores que estão em jogo nela, a partir de uma abordagem que enfatiza o raciocínio lógico, a análise argumentativa. Trata-se de "compreender em contexto", estabelecer um juízo moral a partir de uma situação real (e não a partir da consideração abstrata de princípios morais), mas com **ênfase na análise racional**.
Trabalha a partir da matéria de Liana John, publicada no jornal "O Estado de São Paulo", quando foi deflagrada a situação do conflito de Nazaré, em dezembro de 1999.

- Transcrição das atividades criadas pelos professores:

ATIVIDADE INFORMATIVA

Objetivos:

- Informar o que é uma Ação Civil Pública.

- Conhecer Ação Civil Pública como um instrumento que possibilita:

  - a participação cidadã
  - a defesa do Meio Ambiente

- Conhecer formas de ação possíveis para os segmentos organizados da sociedade civil expressarem seus interesses e defenderem seus direitos em relação às questões sócio-ambientais.

Desenvolvimento da atividade com os alunos:

1- **Leitura da notícia:** “LEIS DE NAZARÉ PAULISTA AMEAÇAM SISTEMA CANTAREIRA” - Matéria de Liana John para o Jornal O Estado de São Paulo em 22-12-1999 (ver o artigo de jornal no capítulo 5, pág. ....)

O professor deverá distribuir cópia da notícia para todos os alunos pedindo que a leiam individualmente.

2- Comentários com a finalidade de facilitar o entendimento da notícia:

Após a leitura individual o professor pedirá aos alunos que:

2.1. Expressem oralmente de maneira sucinta o que entenderam da notícia.

2.2. Expressem oralmente se conhecem algum fato semelhante ao relatado nesta notícia.

OBS.: Para obter mais elementos para discutir a notícia com os alunos, o professor poderá ler o capítulo 5, sobre o conflito de Nazaré. Também poderá se utilizar da informação esquemática fornecida no **box 2**, apresentado no final desta atividade.

3- Leitura do professor para os alunos:
O professor destacará o primeiro e segundo parágrafos da notícia fazendo uma leitura oral.

> “O município de Nazaré Paulista, localizado a 100 quilômetros de São Paulo, aprovou duas leis capazes de comprometer a qualidade e a disponibilidade das águas da represa de Atibainha, integrante do Sistema Cantareira, além de colocar em risco remanescentes de mata atlântica secundária, em processo de regeneração sobre as encostas íngremes.
>
> Diversas entidades ambientalistas, entre as quais estão a Fundação SOS Mata Atlântica, o Instituto Sócio-ambiental e o Instituto de Pesquisas Ecológicas - Ipê, solicitaram ao Ministério Público que entre com a medida judicial cabível, visando evitar a degradação da área. Líderes locais, sitiantes e comerciantes, também criaram um Grupo de Emergência Ambiental, GEA, para definir quais as providências jurídicas, administrativas e ambientais a serem tomadas”.

4- Questionamentos
Após a explicitação dos fatos e relações, o professor poderá questionar os alunos:
- Se você morasse em Nazaré Paulista e, estivesse contra a alteração das leis, o que faria? Escreva qual seria sua ação.

5- Leitura e interpretação, em pequenos grupos, dos dois trechos abaixo, retirados do texto “Use as leis” In: Scotto, G. (org.)- Conflitos ambientais no Brasil: natureza para todos ou somente para alguns? Rio de Janeiro, IBASE, 1997.

"Embora a maior parte das leis em vigor no mundo atual tenha como centro o indivíduo, a Constituição criou mecanismos para que grupos, coletividades, comunidades etc. possam, fazer valer seus direitos coletivos. O termo 'direito' é importante, porque é através dele que as pessoas podem reclamar ou exigir providências e ações por parte do poder público. Nesse caso, fala-se de "direito ou interesse difuso", ou seja, daqueles direitos que não são individuais, mas de comunidades e coletividades e que podem ser postulados por entidades que as representam ou por órgãos públicos que tutela o bem comum. A legislação brasileira criou meios legais de se defender um direito difuso.

Um dos instrumentos que a legislação brasileira criou é a **ação civil pública,** destinado a demonstrar a responsabilidade de danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, ao patrimônio natural e cultural, servindo para atender aos direitos de grupos sociais prejudicados. A ação civil pública só pode ser impetrada pelo Ministério Público, a União, os estados e municípios, empresas públicas, fundações e associações ambientalistas legalmente constituídas há pelo menos um ano.

O **Ministério Público** é a instituição que se encarrega da defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais. Existe o Ministério Público da União e o dos estados. Entre as suas muitas atribuições está a de promover o inquérito civil administrativo e a **ação civil pública** para a proteção dos interesses difusos e coletivos e defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas.

Já a **ação popular** está a serviço de qualquer cidadão para invalidar atos ou contratos que causam prejuízo ao patrimônio público (tanto bens e direitos estritamente econômicos como os de valor artístico, estético, histórico ou turístico). A ação popular pode ser impetrada por qualquer pessoa, como membro da comunidade, que seja cidadã brasileira e esteja em pleno gozo de seus direitos políticos (pode votar e ser votada). Aquilo que é contestado pela ação popular deve estar contra a lei e o ato praticado deve ser lesivo ao patrimônio" (pp. 53-54).

"Para melhor atuar em situações de dano ou ameaça ao meio ambiente, é preciso que todos os cidadãos saibam quais são os direitos e deveres definidos pela legislação com referência ao patrimônio ambiental.

São **direitos** dos cidadãos:

1- O meio ambiente é um direito de todos os brasileiros, sejam eles crianças ou adultos, homens ou mulheres, ricos ou pobres. A expressão "meio ambiente" não designa somente o meio natural, mas também as vilas e cidades, ou seja, o ambiente construído pela ação humana.
2- Todos devem ter acesso às informações sobre o meio ambiente e às transformações ambientais. Essas informações incluem as ações que o Estado, seja pela legislação federal, estadual ou municipal, desenvolve para exercer o controle e a proteção ao meio ambiente. Para o caso das crianças, criou-se a disciplina de Educação Ambiental, obrigatória em todas as escolas de 1º. grau do país.
3- Se for constatada e comprovada uma situação de dano ao meio ambiente, ou mesmo uma ameaça futura, todos os cidadãos podem atuar exigindo reparação, pagamento de prejuízos, recuperação etc.

4- Alguns bens ambientais devem ser protegidos, seja pelo valor, pela fragilidade ou pela condição de degradação. Isso significa também delimitação de áreas e definição de regras claras de uso e ocupação do solo e possibilidades de exploração econômica.
5- Todos têm direito a condições adequadas de saúde, o que representa que o Estado deve controlar a produção, a comercialização e o emprego de métodos, técnicas e substâncias que possam ser nocivas às condições de vida e de saúde das populações. Isso se refere aos recursos naturais, mas também aos ambientes de moradia e de trabalho.

Em contrapartida, todos os cidadãos brasileiros também devem cumprir os seus **deveres**:

1- Não é somente o Estado que tem o dever de proteger o meio ambiente. Os cidadãos devem preservá-lo para as atuais e as futuras gerações. Uma das formas de cumprir esse dever é controlar a ação do Estado.
2- As pessoas devem respeitar a legislação de defesa do meio ambiente. Para isso, é preciso conhecê-la.
3- Quem causar dano ao meio ambiente deve reparas os estragos, recuperando-o, pagando os prejuízos.
4- Quem exercer atividades econômicas que agridam o meio ambiente deve adotar técnicas de controle da poluição etc. Embora pareçam caras à primeira vista, essas técnicas são mais baratas do que pagar depois custos de um ambiente degradado, quando isso é possível.
5- Quem explora recursos minerais, seja empresa ou pessoa, deve recuperar o ambiente degradado por esse tipo de atividade.
6- Os indivíduos têm o dever de participar ativamente da luta pelas boas condições de vida e de saúde da população como um todo" (pp. 55-56).

Questões a serem respondidas pelos grupos, a partir da leitura:

1- O que é ação civil pública?
2- O que é ação popular?
3- Em relação ao meio ambiente, quais são os direitos do cidadão?
4- Em relação ao meio ambiente, quais são os deveres do cidadão?

6 - Após a leitura do texto "Use as Leis":

O que o grupo faria se todos fossem moradores de Nazaré Paulista e estivessem contra a alteração das leis?

Compare às respostas dadas individualmente no item 4.

7- Alguns exemplos de Ação Civil Pública

O quadro abaixo contém uma lista com exemplos verdadeiros de ações civis públicas ambientais, propostas pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, em diversas situações.

Após fazer a leitura do quadro, classifique por semelhanças os casos apresentados, formando subgrupos de ações. Registre os critérios que você adotou para fazer a sua classificação.

Ações Civis Públicas Ambientais (casos concretos)

1- Medida cautelar antecipatória de prova por danos ecológicos provocados ao canal e praias de Bertioga.
2- Medida cautelar antecipatória de prova e ação principal por danos a fauna ictiológica.
3- Ação civil Pública ambiental por danos à fauna silvestre (Passarinhada do Embu).
4- Ação civil Pública ambiental por danos à fauna silvestre.
5- Medida cautelar antecipatória de prova e ação principal por dano à fauna e flora marinhas.
6- Ação civil Pública ambiental por danos causados ao solo e cursos d'água em virtude de lançamento de resíduos industriais tóxicos.
7- Ação civil Pública ambiental por danos ao meio ambiente, à estética urbana e à paisagem.
8- Ação civil Pública ambiental por danos ao ecossistema da Serra do Mar (região de Cubatão).
9- Ação civil Pública ambiental por danos causados ao ecossistema de manguezal.
10- Medida cautelar antecipatória de prova para verificação das condições de equipamentos e procedimentos operacionais relativos ao transporte, carga e descarga, estocagem e manipulação de petróleo e seus derivados.
11- Ação civil Pública ambiental por danos à reserva obrigatória da cobertura vegetal natural.
12- Ação civil Pública ambiental por danos causados à vegetação natural de preservação permanente.
13- Ação civil Pública ambiental por poluição sonora.
14- Ação civil Pública ambiental visando o fechamento de jardim zoológico irregularmente instalado.
15- Medida cautelar e ação civil pública principal visando a defesa e proteção de bem de valor histórico, arquitetônico e artístico.
16- Ação civil Pública ambiental por danos causados ao patrimônio histórico-cultural.
17- Ação civil Pública ambiental visando impedir a instalação de usinas de compostagem e incineração de lixo, por ausência de prévio estudo de impacto ambiental e localização em zona de uso desconforme.
18- Ação civil Pública ambiental visando impedir a instalação de usina de reciclagem e compostagem de lixo, por infração à lei de zoneamento.
19- Ação civil Pública ambiental em virtude de deposição de lixo urbano em área de proteção ambiental (APA).

Retirado de: Milaré, E. - Curadoria de meio ambiente. Série: Cadernos Informativos APMP. São Paulo, Associação Paulista do Ministério Público, 1988.

8- Atividade individual

Agora que você sabe o que é uma Ação Civil Pública reflita e responda:

- Que valores você acha que uma sociedade demonstra considerar importantes, ao criar um instrumento como a Ação Civil Pública?

COMPREENSÃO CRÍTICA – abordagem argumentativa

Objetivos:

- Usar a notícia jornalística como veículo para introduzir a realidade social na escola.
- Trabalhar a notícia jornalística como um instrumento para desenvolver a compreensão crítica da realidade social.
- Reconhecer o caráter contextual dos conflitos, o papel das emoções, a autonomia "relativa" da ação dos sujeitos envolvidos num conflito e a influência dos âmbitos institucionais na reflexão moral.
- Promover a discussão coletiva para fomentar o intercâmbio de opiniões, valores, emoções que perpassam um conflito.
- Identificar em meio ao conflito sócio-ambiental alguns guias de valor importantes, tais como o **bem comum** e a **preservação** da natureza.

Desenvolvimento da atividade com os alunos:

1-Leitura da notícia:

"LEIS DE NAZARÉ PAULISTA AMEAÇAM SISTEMA CANTAREIRA", matéria de Liana John para o Jornal "O Estado de São Paulo", em 22-12-1999.

O professor deverá distribuir cópia da notícia para todos os alunos, pedindo que a leiam individualmente (antes que a leitura seja iniciada, o professor lançará as questões abaixo para orientar e facilitar a compreensão do texto):

- O que está acontecendo? Por quê?
- Em que local ocorre o fato?
- Quais as características do local?
- Quando se iniciou o fato?
- Este fato está resolvido? Por que?

Obs: Estas questões serão retomadas posteriormente, no desenvolvimento da atividade. Não há necessidade de esgotar as discussões.

2- Análise da notícia (em grupos, no máximo cinco alunos):
Localize no texto as **pessoas** ou **grupos envolvidos** e os **argumentos** que eles apresentam, na reportagem, para justificar suas posições. Depois, procure descrever os **interesses** que levam cada um deles a ser a favor ou contra a alteração das leis em Nazaré Paulista. Complete a tabela:

Pessoas /grupos	Argumentações	Interesses

Obs: Cada membro do grupo deve ter o registro desta tabela.

3- Análise dos interesses dos grupos ou pessoas envolvidas no conflito de Nazaré Paulista:

3.1 - Atividade individual:
Com a tabela preenchida, o professor deve sugerir:
a- Observe os interesses citados na tabela construída pelo grupo.
b- Escreva os interesses em ordem decrescente de importância para você.

3.2 - Atividade em grupo: (no máximo de cinco elementos)
a- Confronte com seu grupo as diferentes análises individuais (3.1), considerando os motivos de cada membro do grupo ao julgar a importância dos interesses e seqüenciá-los.
b- Levantem os acordos e desacordos entre vocês.

3.3 - Discussão com o grupo-classe:
O professor deverá coordenar uma discussão geral com a classe, para levantamento dos valores implícitos nos diferentes interesses presentes no conflito de Nazaré Paulista. O professor poderá ajudar os alunos a construir a seguinte tabela:

Pessoas /grupos	Interesses	Valores subjacentes

Poderá também montar, na lousa, junto com os alunos, um esquema gráfico para representar o conflito de Nazaré ("mapeamento" do conflito). Depois de construir a tabela acima, o professor poderá solicitar que, em pequenos grupos, os alunos discutam e respondam:
a- Qual destes valores seria considerado prioritário pelo seu grupo? Justifique.
(se não houver consenso, registrar as diferentes posições que prevaleceram)

4- Assembléia Final:

O professor deverá coordenar uma discussão geral com a classe, sobre os valores que foram considerados prioritários pelos diversos grupos. Se não houver consenso, devem ser registradas as diferentes posições que prevaleceram.

É importante que o professor aproveite a análise de interesses feita pelos alunos na questão 3.1, promovendo discussão que fomente o intercâmbio de opiniões, valores e emoções, bem como o reconhecimento da autonomia "relativa" da ação dos sujeitos envolvidos num conflito sócio-ambiental qualquer.
É importante que as discussões promovam a identificação de alguns guias de valor, tais como: o **bem comum**, a **preservação** da natureza, a **sustentabilidade**, a **mobilização cidadã**, etc.

Box 2- Observações adicionais e materiais de apoio para o professor

➢ Sugerimos que o professor use as ilustrações e informações abaixo para situar a notícia e suas relações:

Fig. 1 - Situação antes da alteração das leis de uso e ocupação do solo

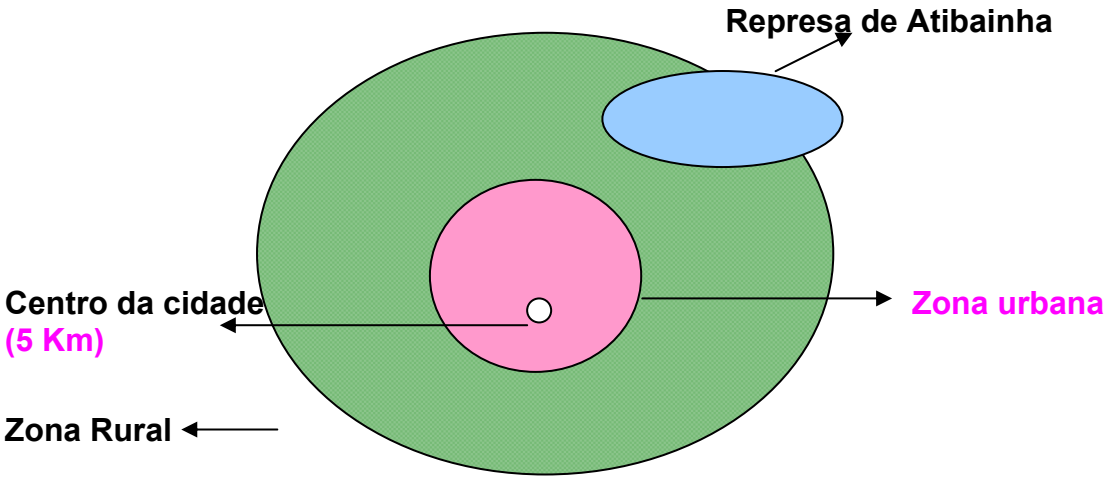
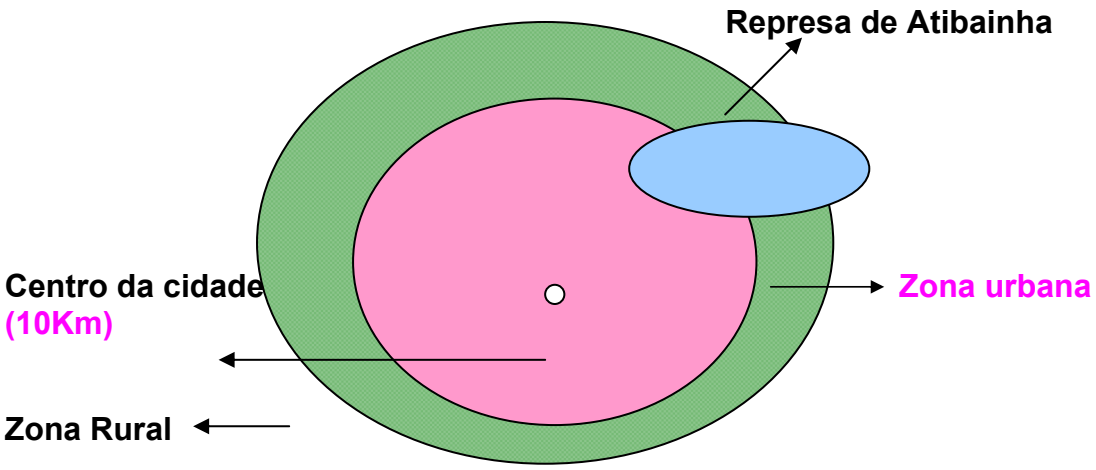


Fig. 2 - Situação depois da alteração das leis de uso e ocupação do solo



a - O município de Nazaré Paulista tinha como zona urbana uma área com raio de cinco quilômetros a partir do centro da cidade. Com a aprovação da lei de número 495/99, publicada em 10 de dezembro de 1999, aumenta a zona de expansão urbana de cinco para dez quilômetros de raio, a partir do centro da cidade, abrangendo parte das margens da represa de Atibainha.

b - Foram aprovadas duas leis que comprometem a qualidade e a disponibilidade da água da represa de Atibainha integrante do Sistema

Cantareira, além de colocar em risco remanescentes da Mata Atlântica secundária, em processo de regeneração sobre as encostas íngremes.

c - A partir da mudança das leis, ficou explícito o conflito sócio-ambiental:

- **Quem é a favor da alteração das leis?**
  - Poder Executivo Municipal de Nazaré Paulista
  - Prefeito
  - Chefe de Gabinete
  - Assessoria Jurídica da Prefeitura
  - Loteadores
  - Mineradores

O lado do conflito que é a favor da alteração da lei defende quatro interesses:

1- Aumento da arrecadação do IPTU
2- Novas oportunidades para o mercado imobiliário
3- Novas oportunidades para o setor de extração mineral
4- Interesses eleitorais em ano de eleição municipal

- **Quem é contra a alteração das leis?**
  - Sitiantes
  - ONGs Ambientalistas: IPÊ (Instituto de Pesquisas Ecológicas); ISA (Instituto Sócio Ambiental);SOS Mata Atlântica
  - Agenda Conhecer
  - GEA (Grupo de Emergência Ambiental)

O lado do conflito que é contra a alteração da lei defende três interesses:

1- Preservação da Mata Atlântica
2- Água de “qualidade” e em “quantidade” suficiente;
3- Condições locais e regionais de desenvolvimento de atividades econômicas compatíveis com a preservação ambiental, notadamente o ecoturismo.

- **Importante:**
  - O professor, durante a discussão, deve explorar os diferentes interesses de cada uma das pessoas ou grupos presentes no conflito, procurando ampliar a visão dos alunos.
  - Sem definir o que é certo ou errado, o professor deve possibilitar que os alunos expressem seus pontos de vista e respeitem os pontos de vista divergentes.
  - É importante estar atento para os dois aspectos que precisam ser trabalhados ao mesmo tempo: questões de valores implícitos nas diferentes posições presentes no conflito e a complexidade das questões sócio-ambientais.
  - Para melhor entendimento do conflito de Nazaré Paulista, o professor pode se utilizar do esquema gráfico (“mapeamento”) do conflito, que destaca os grupos envolvidos.

ANEXOS DO CD - ROM

ANEXO - 01

Descrição Projeto Interface

Descrição do Projeto "A Interface Ciência-Educação como um Caminho para a Cidadania" ("Projeto Interface"):

Descrevemos, no capítulo 1, o caminho que nos levou a propor o Projeto Interface. Apresentaremos aqui uma descrição do projeto, para situar o leitor a respeito da experiência realizada. Lembramos que não é objetivo deste trabalho de doutorado analisar integralmente o processo de formação continuada em questão, e sim aspectos dele relacionados ao trabalho com os campos teórico-metodológicos de educação moral e de conflito socioambiental.

O Projeto Interface era uma proposta de formação continuada de professores aliada à criação de materiais (atividades) de EA pelos próprios professores.

O primeiro passo de sua criação foi a elaboração de um documento referencial. Em seguida, nos dedicamos a elaborar um desenho geral do processo de formação a ser desenvolvido (com flexibilidade para ir sendo detalhado e alterado ao longo do próprio processo) e firmamos a parceria com a Escola Comunitária de Campinas (ECC).

O processo de formação continuada durou três semestres letivos, de março de 1999 a junho de 2000, totalizando doze meses de trabalho, com encontros semanais presenciais, com duração de três horas cada, além das leituras solicitadas para serem feitas entre os encontros.

Envolveu uma equipe de vinte e uma pessoas, incluindo professores Coordenadores de Núcleo, Coordenadores de Curso, a Diretora Pedagógica, professores do Ensino Infantil, Fundamental e Médio e com representação das disciplinas: Português, Geografia, História, Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática, Inglês e Informática.

À época, referíamo-nos ao Projeto Interface como uma "experiência-piloto", e havia a intenção, tanto nossa como das duas instituições envolvidas (Base de Dados Tropical - BDT e Escola Comunitária de Campinas - ECC), de se levar o processo de formação continuada (posteriormente e após avaliação de seus resultados e adaptação de seu formato), à escola pública.

O documento referencial:

As bases para *o processo de criação de materiais* estão expressas no **"Documento referencial para criação de materiais em Educação**

Ambiental" do Projeto A Interface Ciência-Educação como um Caminho para a Cidadania, elaborado por nós durante o segundo semestre de 1998 (BDT/Escola Comunitária de Campinas, 1999).

Ele apresenta, na sua introdução, as intenções, os objetivos gerais e a justificativa da iniciativa proposta. Em seguida, trata de apontar um referencial para a criação dos materiais: sugere critérios para a escolha de temas ambientais e uma perspectiva de abordagem a ser dada aos temas e então delineia quatro passos para a construção dos materiais; aponta, ainda, alguns destaques do diagnóstico sobre a produção de materiais disponível à época. Apresenta, finalmente, cinco anexos, nos quais se discorre mais amplamente sobre subsídios considerados importantes para a proposta:

Anexo 1. A dimensão da educação ambiental - nosso referencial de EA formadora de cidadania;

Anexo 2. A situação das publicações em EA: características e perfil da produção;

Anexo 3. Informação científica e educação: o papel da internet;

Anexo 4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais;

Anexo 5. Um panorama da escola brasileira.

Não é nosso objetivo apresentar aqui detalhes sobre este documento referencial. Tratamos de alguns aspectos dele no capítulo 1.

O processo de formação continuada:

O processo de formação continuada desenvolvido teve a configuração apresentada na figura 1. Ele se desenvolveu em diversas etapas, ao longo das quais os professores entraram em contato com subsídios de diversos tipos, desenvolveram reflexões e criaram materiais/atividades para EA.

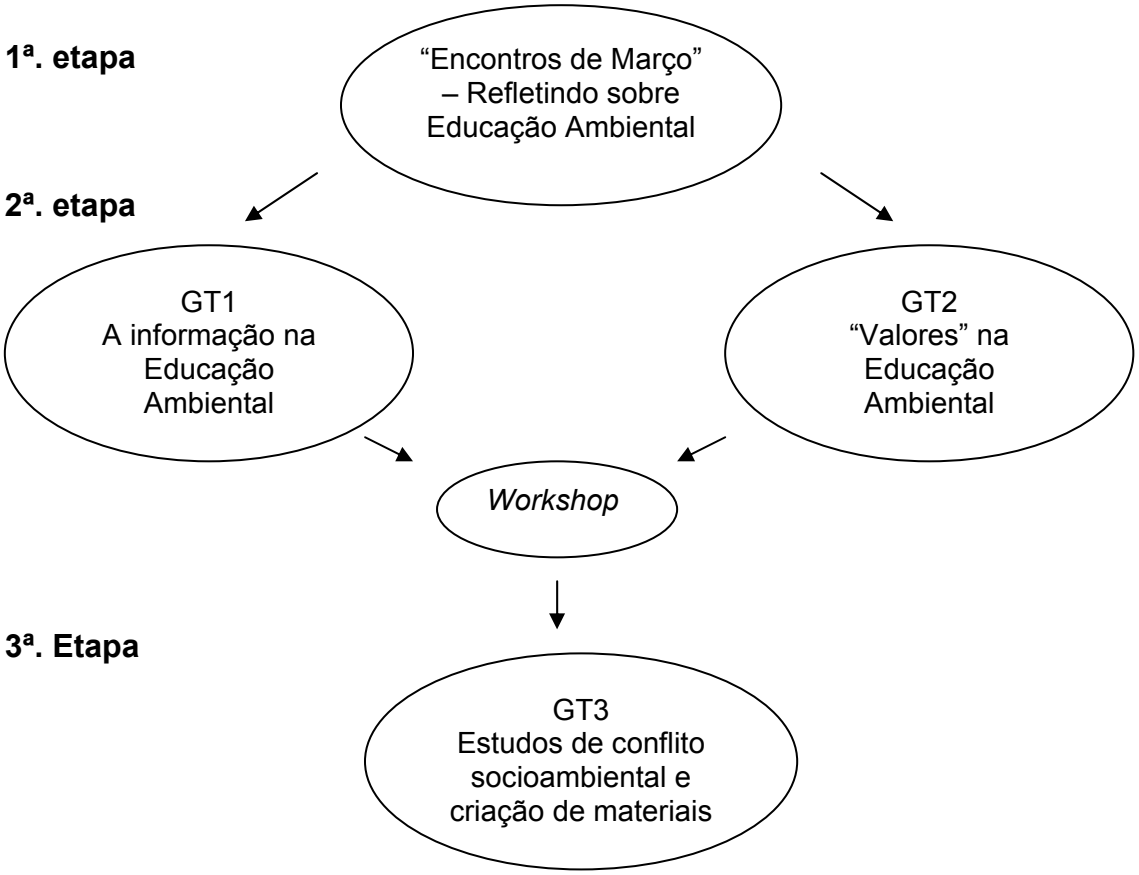


Figura 1. Desenho do processo de formação continuada desenvolvido junto à Escola Comunitária de Campinas no período de 99 a 2000 e denominado Projeto Interface.

Apresentaremos a seguir a descrição de cada uma das etapas.

1ª. Etapa: "Encontros de Março" – Refletindo sobre a Educação Ambiental

Nesta etapa. todos os professores trabalharam juntos. Iniciamos os trabalhos em março e terminamos em meados de abril de 1999.

Nesta fase inicial, foram trabalhados os seguintes objetivos:

- Formação de um repertório básico comum ao grupo, dentro do universo da educação ambiental - já que o grupo tinha formação bastante heterogênea, muitos sem qualquer experiência anterior de trabalho com EA.

- Contextualização da proposta de criação de materiais e capacitação de professores no cenário da educação ambiental, através de "diagnósticos de situação": o que as pesquisas vinham mostrando a respeito das publicações de educação ambiental; das concepções de professores sobre meio ambiente e influência delas sobre as práticas pedagógicas; que dificuldades os professores reportavam e que apoios solicitavam

para trabalhar EA nas escolas; como a EA vinha sendo abordada dentro de diferentes disciplinas.

- Apresentação e discussão dos fundamentos teóricos que orientavam o Projeto Interface – "Qual EA queremos ajudar a desenvolver?".

- Aproximação à internet - introdução à internet e contato com as ferramentas eletrônicas básicas de comunicação e disseminação de informação: correio eletrônico, navegação e listas de discussão.

Nesta fase introdutória, os encontros foram estruturados para se tratar dos seguintes temas:

Tema 1. Meio ambiente e educação ambiental na escola
Tema 2. Situação das publicações em educação ambiental
Tema 3. Cidadania e Participação
Tema 4. Desenvolvimento moral e valores
Tema 5. Conflito sócio-ambiental e sustentabilidade
Tema 6. A internet como ferramenta - Oficina

O referencial de EA formadora de cidadania foi estruturante do trabalho proposto nesta etapa. Este aspecto era relevante, pois desejávamos que os professores criassem materiais/atividades para a sala de aula coerentes com este referencial. Assim, era fundamental que eles conhecessem os seus elementos centrais. Mais do que isto: desejávamos que eles construíssem criticamente, para si, significados para tais elementos, e que fossem capazes de situá-los em relação ao "cenário da EA". Tratava-se, na verdade, de refletir com os professores sobre "Qual EA pretendemos ajudar a concretizar?".

Assim sendo, a fase introdutória do processo de formação, que foi carinhosamente apelidada pelos professores como "Encontros de Março" (desenvolveu-se do início de março até meados de abril de 1999) teve como objetivo central a realização de um processo reflexivo a respeito do referencial.

A estratégia de aproximação aos temas foi, em linhas gerais, sempre a mesma: primeiro, solicitávamos que os professores, reunidos em pequenos grupos, refletissem sobre os significados que eles próprios atribuíam aos temas/conceitos (p. ex.: 'cidadania", "meio ambiente", "participação", etc.) e sobre as possibilidades de se trabalhar tais aspectos na educação escolar ou, ainda, se consideravam que as práticas pedagógicas que eles já desenvolviam estavam contemplando tais aspectos, e de que forma.

Apresentávamos, então, para a discussão dos grupos, elementos relativos ao “cenário da EA”: através da oferta de textos de diversos pesquisadores da área da EA, promovíamos a oportunidade de os professores formarem uma visão sobre a EA escolar para além de suas próprias experiências, para além de sua própria escola. Com este movimento, pretendíamos que eles situassem suas próprias idéias, experiências, dificuldades relativas à EA dentro de um cenário mais amplo. Imaginávamos que isto poderia desencadear reflexões significativas para os professores.

Por fim, apresentávamos para a discussão e reflexão dos grupos subsídios teóricos/conceituais sobre os temas que estavam em pauta, coerentes com o nosso referencial de EA formadora de cidadania. Ou seja: sob a perspectiva deste referencial, o que seria “participação”, “cidadania”, “trabalhar valores”, e assim por diante.

Com este movimento, pretendíamos que os professores pudessem contrastar suas próprias idéias, a situação mais ampla da EA escolar e a perspectiva colocada pelo referencial que pretendíamos adotar no projeto.

As discussões e reflexões dos pequenos grupos eram registradas por eles em painéis de *flip-chart*. Os momentos de trabalho dos grupos eram seguidos da realização de apresentações dos mesmos e discussão coletiva com o grupo-classe.

2ª. Etapa: Os grupos de trabalho GT1 e GT2

Nesta etapa, os professores foram divididos em dois grupos, que trabalharam paralelamente:

a) GT1 – A informação na Educação Ambiental

A dimensão dos conceitos/informações era um dos elementos que se pretendia trabalhar nesta proposta. Informação de boa qualidade, organizada e contextualizada de modo a atender aos objetivos da educação e disponível em formato e linguagem acessíveis ao professor, sobre temas ambientais relevantes, era considerada fundamental, neste projeto, para o desenvolvimento de uma educação ambiental formadora de cidadania.

O tema de estudos definido para este grupo foi "Questões ambientais das Bacias dos Rios Piracicaba-Capivari-Jundiaí (Bacias PCJ)". A indicação deste tema pela Coordenação do projeto se deu pelas seguintes razões:

- Os educadores envolvidos na experiência atuavam profissionalmente no município de Campinas (cidade situada a cerca de noventa quilômetros da capital de São Paulo), que pertence a esta bacia hidrográfica. Assim, estudá-la significaria ampliar as possibilidades de realizar uma educação ambiental a partir de informação regionalizada e contextualizada;
- A política estadual de gestão de recursos hídricos adota as bacias hidrográficas como unidades de gestão. Assim, o conhecimento a respeito desta bacia hidrográfica por parte dos professores aumentaria as chances de se poder realizar uma educação preocupada com a formação de uma cidadania ambiental mais efetiva: cidadãos mais preparados para a participação cidadã em relação às questões ambientais que os afetam;
- À época da realização deste piloto, foi constatada a inexistência de uma base de informações adequada, sobre a Bacia PCJ, para professores; as fontes disponíveis eram (e mesmo hoje ainda são) de natureza bastante heterogênea (revistas e relatórios técnicos; teses, dissertações e artigos científicos; materiais institucionais de divulgação; materiais de educação ambiental; *homepages* de universidades e órgãos públicos, etc.), apresentando as informações ora de maneira muito técnica, ora muito acadêmica, ora superficial demais para os objetivos que se pretende trabalhar nas escolas.

O grupo buscou construir, a respeito do tema ambiental indicado, uma base inicial de informações, norteada por um *mapa temático* (ver figura 2), e a partir da leitura e sistematização da informação encontrada em fontes secundárias, dos tipos mencionados acima.

Pretendia-se que o trabalho realizado constituísse uma base inicial para a posterior organização de um site para professores, sobre as Bacias PCJ (a ser elaborado fora do âmbito do processo de formação continuada).

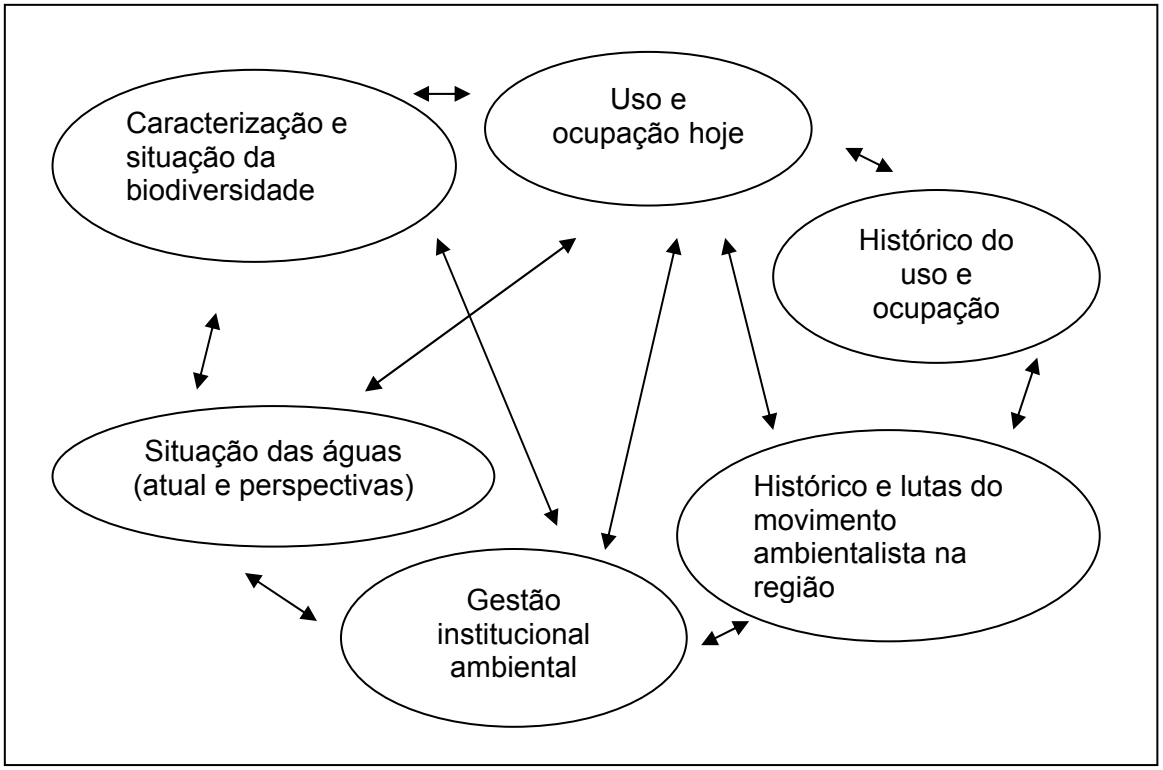


Figura 2. Mapa temático – Bacias PCJ

Os primeiros encontros do GT1 foram utilizados para se construir uma aproximação ao tema, por meio de trabalhos com vídeos, palestra com integrante do consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba-Capivari-Jundiaí e de uma ida a campo, com os professores, para conhecer a região da Alta Bacia, onde estão situadas as cabeceiras e os reservatórios de Sistema Cantareira, que exporta água das Bacias PCJ para a Região Metropolitana de São Paulo.

Depois deste processo, iniciou-se o trabalho com as fontes secundárias de informação. Os participantes deste grupo de trabalho foram divididos em sub-grupos, que ficaram responsáveis por cada um dos blocos representados no mapa temático, produzindo:

- uma síntese das informações encontradas sobre o bloco temático estudado;
- um mapa conceitual do bloco temático.

Assim, este grupo de trabalho gerou seis textos, que são sínteses de informações a respeito das Bacias dos Rios Piracicaba-Capivari-Jundiaí, sobre

os temas indicados acima, acompanhados de mapas conceituais, que refletem a visão deles a respeito do conjunto de informações trabalhado.

b) GT2 – “Valores” na Educação Ambiental

Considerávamos, à época, que trabalhar a dimensão ética dos temas ambientais, e fazê-lo de uma maneira que propiciasse a efetiva reflexão a respeito de valores e o desenvolvimento da autonomia moral dos sujeitos era um dos desafios com que se deparavam os professores, ao trabalhar com educação ambiental.

Conforme já comentamos anteriormente, os dados de pesquisas mostravam que tanto as práticas pedagógicas como as publicações disponíveis para a educação ambiental apresentavam características inadequadas para auxiliar na concretização deste importante objetivo dos educadores ambientais. Além disso, indicavam também que faltava, na formação de professores, o preparo para entender como se forma a autonomia moral, como se pode buscar interferir ativamente neste processo e que metodologias existem para se trabalhar de forma estruturada a dimensão ética de temas variados (por exemplo: meio ambiente, sexualidade, etc.).

Desta forma, o objetivo geral do GT2 era estudar e trabalhar com subsídios teóricos e metodológicos do campo da Educação Moral. Assim sendo, este grupo trabalhou para:

- Conhecer os fundamentos teóricos da Educação Moral.
- Aprender a utilizar os recursos metodológicos disponíveis na literatura educacional para trabalhar educação moral em situações estruturadas de sala de aula.
- Criar exemplos de atividades utilizando os recursos metodológicos da educação moral para trabalhar temas ambientais.

Buscávamos, assim, ajudar a dotar os professores de um conhecimento que o habilitasse a criar continuamente, a partir de novos temas, e levando em conta o contexto específico das turmas com que esteja trabalhando.

Como importante resultado deste processo, foram criados alguns exemplos de materiais/atividades para serem utilizados em sala de aula para trabalhar a dimensão moral de temas ambientais. É importante ressaltar que eles não devem ser entendidos como "receitas prontas", e sim como a

exemplificação da possibilidade de uso de uma "ferramenta de trabalho", que são os recursos metodológicos da educação moral.

Os temas abordados durante os trabalhos do GT2 foram:

Fase 1. Estudo dos fundamentos teóricos da Educação Moral

Desenvolvimento moral: Autonomia e Heteronomia

- Desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança
- A educação moral como desenvolvimento:
  - Princípios teóricos da educação moral como desenvolvimento
  - Da heteronomia à autonomia moral na obra de Piaget
  - O juízo moral pré-convencional, convencional e pós-convencional na obra de Kohlberg
- Desenvolvimento moral – refletindo com pais e professores.

A Construção da Personalidade Moral – Estudo do referencial teórico de Puig (1998a)

- A educação moral como construção da personalidade moral
- Processo de construção da personalidade moral
- Meios de experiência moral
- Problemas sócio-morais
- Recursos para enfrentar a experiência moral
  - Procedimentos da consciência moral
  - Guias de valor
- Ação sócio-moral

Fase 2. Estudo das estratégias e recursos metodológicos da educação moral – o que são e para que servem

- Clarificação de valores
- Discussão de dilemas morais
- Construção conceitual
- *Role-playing*
- Atividades informativas
- Compreensão crítica

Fase 3. Criação de materiais: utilização dos recursos metodológicos da educação moral para trabalhar temas ambientais.

Nas Fases 1 e 2, os temas foram trabalhados por meio de leituras e estudos de textos, discussões, preparação e apresentação de seminários pelos professores.

Na fase 3, os professores trabalharam divididos em subgrupos, utilizando reportagens de jornal sobre o tema lixo para criação de exemplos de

atividades utilizando os recursos metodológicos estudados. Durante o processo de criação, houve momentos em que os exemplos de atividades criados foram “aplicados” e discutidos entre os subgrupos.

O *Workshop*

Em novembro de 1999, no final do primeiro ano de trabalho com os professores, foi realizado um *Workshop* interno do projeto, no qual os grupos GT1 e GT2 apresentaram uns aos outros a sua produção.

Os diferentes sub-grupos do GT1 apresentaram uma síntese das informações que tinham conseguido reunir sobre a Bacia PCJ, sobre os sub-temas:

1. Histórico do Uso e Ocupação e Histórico do Movimento Ambientalista na Bacia PCJ;
2. Uso e Ocupação da Bacia PCJ, hoje;
3. Caracterização e Situação da Biodiversidade;
4. Situação das Águas – atual e perspectivas;
5. Gestão Institucional Ambiental.

Os professores do GT2 apresentaram uma síntese dos principais elementos teóricos de educação moral estudados e experimentaram (com os professores do GT1 fazendo o papel de “público-alvo”) “aplicar” as atividades que haviam criado, utilizando os recursos metodológicos propostos por Puig e reportagens de jornal sobre o tema “lixo”. Das seis atividades para sala de aula criadas pelos subgrupos do GT2 (correspondentes aos seis recursos metodológicos estudados), foi possível “aplicar” três durante o *workshop*.

Naquela ocasião, dois fatos importantes ocorreram:

- Foi possível haver trocas entre os subgrupos do GT1, que haviam trabalhado temas distintos sobre a Bacia PCJ, e os professores apontaram a existência de diversas relações entre os temas, aspectos que poderiam ser explorados na educação;
- Também foi possível constatar a importância da *informação* para os professores que estavam no GT2, e, portanto, não haviam estudado as Bacias PCJ. Estes professores demonstraram muito interesse pela temática e todos puderam perceber a importância de se aliar os dois aspectos: a dimensão da informação ambiental e a dimensão dos “valores”, para aprimorar os trabalhos educativos ligados à temática ambiental.

3ª. Etapa: GT3 – Estudos de conflito socioambiental e criação de materiais(atividades) para a sala de aula

Em termos gerais, considerávamos que os conflitos socioambientais poderiam abrir possibilidades para se trabalhar as dimensões *ética* e da *participação cidadã* nas questões ambientais (o que era coerente com nosso referencial de EA formadora de cidadania). Percebíamos que eles poderiam ser um caminho para superar as abordagens naturalísticas de meio ambiente, e caminhar na direção de se discutir aspectos, sociais, políticos, éticos, entre outros, das questões ambientais.

No estudo dos conflitos, aborda-se o homem, de forma muito concreta, em sua relação com o ambiente: ficam explícitos os diferentes atores sociais envolvidos, e os diferentes interesses existentes em torno do uso de um mesmo "recurso" ambiental. Percebíamos que a compreensão desta "composição" dos conflitos abria a porta para questões tais como: Que interesses norteiam as condutas dos diferentes atores sociais? Quais são os valores subjacentes aos diferentes interesses presentes no conflito? Desta forma, o trabalho com os conflitos nos permitiria ainda, explicitar que a discussão sobre "valores e condutas" em relação ao ambiente não se esgota no âmbito dos comportamentos individuais, mas diz respeito também ao âmbito coletivo, ou seja, sai da esfera privada e entra na esfera pública, onde é possível a ação cidadã.

Por estas razões, o objetivo geral do GT3 foi estudar e trabalhar com subsídios teóricos e metodológicos do campo dos conflitos socioambientais. Nesta etapa, os professores se juntaram novamente em um único grupo, e trabalharam para:

- Conhecer aspectos teóricos básicos da área dos conflitos sócio-ambientais.
- Estudar um caso concreto de conflito, pertencente à Bacia dos Rios Piracicaba – Capivari – Jundiaí (que foi tema de estudo do grupo de Informação, na etapa anterior do projeto).
- Reconhecer os conflitos sócio-ambientais como *conflitos morais* do tipo *social,* dentro da tipologia de conflitos morais apresentada por Puig (1998).
- Criar exemplos de materiais/atividades de educação ambiental utilizando o conflito real estudado e os recursos

metodológicos da educação moral, gerando a base para a produção de um caderno para professores, sobre uso de conflitos sócio-ambientais na educação ambiental.

Os trabalhos do GT3 compreenderam três fases, nas quais os temas abordados foram:

Fase 1 – Estudos teóricos
- Estudo dos fundamentos teóricos básicos de conflito socioambiental
- Apresentação de um mapa conceitual de conflito
- Trabalho com os conceitos: comportamento individual x Ação política
- Relações entre educação, meio ambiente e Ação política.

Fase 2 – Estudo de caso de conflito socioambiental
- Estudo de um caso da Bacia PCJ: o conflito de Nazaré Paulista
- Construção de um mapa conceitual do conflito de Nazaré.

Fase 3 – Criação de materiais
- Criação de exemplos de materiais/atividades, utilizando os recursos metodológicos da educação moral e a temática do conflito de Nazaré.

Os trabalhos se desenvolveram por meio de estudos e leituras de textos (individualmente e em grupos); discussões em pequenos grupos com elaboração e apresentação de painéis ao grupo-classe; aulas expositivas; construção de mapa conceitual e trabalho em grupos para criação final dos materiais.

Durante a etapa GT3 do Projeto interface, contamos com a colaboração da consultora Isabel Cristina de Moura Carvalho, no apoio à Coordenação para a discussão teórico-metodológica da temática dos conflitos socioambientais e análise dos materiais gerados pelos professores.

A parceria com a Escola Comunitária de Campinas

A parceria para realização do Projeto Interface foi estabelecida com a Escola Comunitária de Campinas por diversas razões: pelo interesse demonstrado, pela qualidade de sua equipe pedagógica, pela sua filosofia de educação e pelo seu interesse em interagir com a escola pública (já que a escola possuía um Centro de Estudos cuja missão institucional incluía o diálogo com professores da escola pública, através da realização de simpósios, cursos, publicações.

Era também fundamental garantir, naquele momento em que se pretendia "experimentar" o processo de formação continuada proposto, a existência de condições de estabilidade do grupo envolvido, para que o processo todo se completasse. A Escola Comunitária de Campinas pôde nos oferecer estas condições.

Os critérios utilizados para a composição do grupo de educadores envolvido no processo de formação contínua foram:

- **Abranger todos os níveis do ensino** - havia representantes do Ensino Infantil, Fundamental (I, II, III e IV ciclos) e Médio;
- **Envolver todas as disciplinas da escola –** participaram representantes das disciplinas: Português, Geografia, História, Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática, Inglês e Informática. As disciplinas não representadas (Filosofia, Teatro, Educação Artística, Educação Física) estiveram ausentes unicamente pela impossibilidade de compatibilizar os horários;
- **Garantir o maior efeito multiplicador possível, dentro da escola** – participaram a Diretora Pedagógica e professores Coordenadores de Núcleo e Coordenadores de Curso ou seus Auxiliares. Os Coordenadores de Núcleo (os núcleos dizem respeito a disciplinas ou grupos de disciplinas) são responsáveis pela supervisão e apoio a todos os demais professores destas disciplinas, na escola. Os Coordenadores de Curso são responsáveis pela supervisão psicopedagógica dos professores, nos diferentes níveis do ensino (Infantil; Fundamental - I e II ciclos; Fundamental - III e IV ciclos; Médio);
- **Valorizar a possibilidade futura de atingir a escola pública, no contexto da parceria –** foi envolvida a Coordenação do Centro de Estudos da Escola Comunitária (CEEC).

É importante ressaltar que, ao lado de nossa intenção de atingir, posteriormente, a escola pública, tínhamos também a consciência de que as características e as condições de trabalho encontradas no contexto da Escola Comunitária de Campinas eram muito diversas das características e condições de trabalho encontradas na realidade das escolas públicas de nosso país.

Assim, entendíamos a oportunidade de desenvolver o Projeto Interface na Escola Comunitária de Campinas como um primeiro passo de um processo mais longo. Neste primeiro passo, poderíamos desenvolver pela primeira vez o processo proposto, experimentá-lo, observar seus resultados.

Certamente seria necessário, depois, avaliar tais resultados e, à luz de uma análise crítica dos mesmos, pensar sobre as necessárias adaptações, para que pudesse ser levada ao contexto da escola pública.

Nosso desejo de atingir os professores da rede pública se devia, já naquela época, ao fato de que mais de 90% dos alunos, no país, estudavam nestas escolas. Esta intenção permanece hoje, após a oportunidade de termos realizado o presente trabalho de doutorado.

ANEXO - 02

Análises Interface

Versão integral da descrição e das análises referentes ao trabalho desenvolvido com o GT2 (“Os Valores na Educação Ambiental”) no Projeto Interface

Introdução

O grupo de trabalho 2 (GT2) do Projeto Interface dedicou-se aos estudos de Educação Moral. O trabalho do GT2 deu-se em duas etapas. Na primeira, foram feitos estudos teóricos sobre Educação Moral (EM). Na segunda, os professores trabalharam com os recursos metodológicos propostos para apoiar a criação de atividades para sala de aula.

Apresentaremos aqui uma descrição dos estudos teóricos realizados. O trabalho com os recursos metodológicos será abordado no capítulo 3 desta tese.

Após a descrição e discussão dos estudos teóricos de educação moral, apresentaremos alguns elementos das avaliações que os professores do GT2 realizaram, ao final do projeto. Faremos isto com o intuito de buscar indícios a respeito do quanto o processo vivido pelo GT2 possa ter sido significativo para os professores.

A - Estudos teóricos sobre Educação Moral

Os estudos teóricos de educação moral (EM) que propusemos abrangeram quatro aspectos principais.
O primeiro deles foi uma introdução ao campo, uma aproximação inicial à EM, em que tratamos de alguns conceitos básicos e do conhecimento geral sobre as principais linhas de educação moral existentes.
O segundo tratou do conhecimento mais profundo do referencial de EM proposto por Puig, denominado construção da personalidade moral.
Outro aspecto foi o estabelecimento de relações entre a educação moral e a educação ambiental (que pôde se realizar ao longo de todo o percurso dos estudos teóricos).
Por fim, consideramos importante discutir o papel do educador na educação moral. Esta reflexão também pôde permear todo o trabalho, desde os estudos introdutórios.

Os estudos teóricos desenvolveram-se através de seminários, leituras, exercícios, discussões em pequenos grupos e discussões coletivas.

Os temas de estudo foram definidos previamente pela coordenação e apresentados aos professores no primeiro encontro do GT2, como proposta de trabalho.

Os seminários eram preparados pelos professores (organizados em sub-grupos) e apresentados a todo o grupo (GT2). As apresentações eram sempre entremeadas e/ou seguidas de discussões e a Coordenação, muitas vezes, propunha aos professores questões de reflexão a partir do conteúdo que havia sido tratado em cada seminário.

Além disso, os sub-grupos recebiam orientação prévia, na forma de sugestão de questões para as quais deveriam estar atentos, durante a preparação dos seminários.
Os estudos teóricos desenvolveram-se de abril a setembro de 1999. Os encontros do grupo eram semanais, intercalando-se um para estudos e preparação dos seminários e um para apresentação e discussão dos mesmos. A Coordenação estava presente quinzenalmente (em todos os encontros de apresentação de seminários e resultados de estudos), e, nos dias de preparação, encontrava-se na escola, participando das atividades do GT1 (que trabalhava paralelamente ao GT2). Sendo assim, os professores do GT2 poderiam conversar com a Coordenação, nesses dias, caso houvesse necessidade.

Apresentaremos os trabalhos que foram realizados na fase de estudos teóricos, organizados em três itens:

a. Estudos introdutórios de Educação Moral;
b. O estudo do referencial de Puig: construção da personalidade moral;
c. Refletindo para construir relações entre a educação moral e a educação ambiental – as "Pontes EM-EA".

É importante mencionar que nos "Encontros de Março" (primeira etapa do Projeto Interface, em que todos os professores estiveram juntos, trabalhando temas introdutórios de educação ambiental) já havíamos realizado um encontro dedicado ao tema dos "Valores".

a. Estudos introdutórios de Educação Moral

Descrição e análise das atividades realizadas:

<u>Atividade 1</u>:
Para iniciar os trabalhos com o campo teórico-metodológico da Educação Moral com os professores do GT2, nós optamos por exibir o vídeo "Ilha das Flores", seguido de um momento de discussão em grupos, orientado por algumas questões.
Pensávamos que esta seria uma boa estratégia de aproximação, uma vez que o vídeo trata de um tema ambiental - "o lixo", sua produção e disposição - com uma abordagem que enfatiza os aspectos sociais da questão - pessoas pobres que sobrevivem a partir de alimentos e objetos que catam no lixão - e que permite estabelecer uma rede complexa de relações entre aspectos sociais, éticos, científicos, econômicos, etc.
Assim, pensávamos que ele nos proporcionaria um rico ponto de partida, no qual apareceriam inter-relacionadas as questões ambiental e ética/moral. Além disso, também consideramos que assistir a um filme seria um modo "aberto" de nos aproximarmos da questão, já que, diante do que se assiste, cada um faz a sua leitura particular, a partir de suas próprias percepções, entendimentos e vivências.

Depois de assistirem ao filme, as professoras dividiram-se em grupos e discutiram as seguintes questões:

- Qual seria o papel da EA diante desta situação?

- Que questões ela precisaria discutir?
- Que dificuldades ela encontraria?

Seguiu-se uma discussão geral com o grupo-classe, para socialização das idéias levantadas nos grupos. O único registro que temos desta atividade é uma transcrição das anotações que foram feitas na lousa, pela Coordenação, sobre os elementos que foram levantados por cada grupo, que apresentamos a seguir:

Reflexão a partir da "Ilha das Flores"
1º Encontro do GT2 – 29/04

Grupo 1.
Temas:
Aproveitando o lixo – c
Reciclagem – c
Contaminação da água – c
Ciclo de vida – c
Desigualdade social (renda) – v
Consciência do valor da vida – v
Saúde, doença, contaminação do ambiente – c

Dar significado aos conteúdos escolares – v e l
Capacitação profissional – l
Sindicatos – cuidar da educação p/ saúde – l
Discurso <-> ação – v
Mostrar como – l
Pensar nas gerações futuras – v
sustentabilidade – v c

Grupo 2.
Lixo/Reciclagem
Saúde – c l
Plantio/cultivo/ agrotóxico – c
Uso privado/ uso coletivo – c
Sustentabilidade – c v
Degradação do meio ambiente – c v
Conflito sócio-econômico e cultural, valores, cidadania, participação – c v
(começando pelo último)

trabalho em sala de aula p/ lidar c/ valores, em situações práticas (Infantil -> levar p/ o âmbito da família – v c l
2º Ciclo
p/ 3ª e 4ª - passar filme – levar os alunos p/ ver locais
ensino médio – envolver alunos em ações na comunidade em que os professores também se envolvam

Diferentes padrões culturais e estéticos pluralidade

Conscientizar, quem?

Grupo 3.
1º momento – Possibilitar externar sentimentos e sensações (já levanta temas) – v

2º momento – Que conceitos aparecem no filme: - c
Trabalho, produção-matéria, comercialização, lucro, produção agrícola, produção industrial, lixo, reciclagem, identidade (homem, mulher, raças, crenças) – v c; família, conceito de ser humano – v; relação com outros seres vivos – c; condições de sobrevivência do ser humano – v c; relações vitais em cadeia circular – l c v

3º momento – levantar e discutir os conflitos que o filme apresenta explicitando os valores das relações do filme – info, v

4º momento – Confronto dos valores levantados x declaração dos direitos humanos e constituição do Brasil – valores universais referências

5º momento – Confronto dos valores dos próprios alunos com os valores acima

Analisar linguagem do filme Fala "científica" x imagem
Produzir, a partir de um conflito, materiais em outras imagens – v c l

Após a discussão geral com o grupo-classe, a partir das apresentações de cada um dos grupos, foi proposto às professoras que elas indicassem, a respeito dos aspectos listados na lousa, quais teriam mais relação com cada uma das seguintes dimensões: dos conceitos/informações (C), dos valores (V) e da "instrumentalização" para a participação cidadã (I). Este exercício estava relacionado a uma reflexão que já vinha sendo desenvolvida desde os Encontros de Março, a respeito das três dimensões que propúnhamos que devessem estar presentes em uma educação ambiental potencialmente formadora de cidadania ("C-V-PP"). Assim, as letras c, v e I que encontramos ao lado dos itens listados na lousa correspondem aos resultados do exercício solicitado.

Consideramos que os registros acima, apesar de encontrarem-se na forma de tópicos, permitem perceber alguns aspectos relevantes do pensamento das professoras e do trabalho desenvolvido.
Primeiramente, chama atenção o fato de que elas deixam claro que são capazes de identificar que o tema proposto pelo filme abre possibilidades para se explorar as três dimensões: dos conceitos, dos valores e da "instrumentalização" para a participação política. Além disso, muitas vezes, indicam que um mesmo aspecto ou assunto envolve mais de uma destas dimensões, o que demonstra que não pensam sobre elas de forma "estanque".

Também destacamos que, ao listar conceitos ou temas que a EA deveria discutir, as professoras tornam presentes tanto aspectos que podem ser considerados pertencentes ao âmbito biológico/ecológico, como aspectos que podem ser considerados como pertencentes ao âmbito social.
Além disso, como educadoras, são capazes de apontar alguns objetivos ou possibilidades e algumas dificuldades que este trabalho educativo envolveria: "dar significado aos conteúdos escolares"; necessidade de se trabalhar no âmbito do discurso e da ação, importância de se "mostrar como", e não apenas "falar sobre"; necessidade de "capacitação profissional" para realizar esta EA. Destacam ainda a necessidade de se perguntar "conscientizar quem?", apontando que o educador lidará com "diferentes padrões culturais e estéticos", com um mundo onde há "pluralidade".
A reflexão ainda avança mais, do ponto de vista pedagógico:
- o grupo 2 sugere formas de se encaminhar o trabalho em diferentes níveis do ensino (apontando que é necessário diferenciar propostas para 1º. e 2º.ciclos; 3º. e 4º.ciclos – no ensino fundamental - e ensino médio)
- o grupo 3 propõe um trabalho estruturado em cinco etapas, onde é possível perceber a intenção de se trabalhar com diferentes objetivos da educação moral: desenvolvimento das emoções/sensibilidade; trabalho com os guias de valor; clarificação dos valores dos alunos. *[É importante indicar que algumas das professoras que estavam neste grupo participavam – ou haviam participado anteriormente - de um grupo de estudos de educação moral que se desenvolvia na UNICAMP, coordenado pelo Prof. Dr. Ulisses Araújo, que adotava o referencial de Puig]*

<u>Atividade 2</u>:
Após o término das discussões sobre o filme, propusemos a leitura e discussão do texto **"Aproximação à educação moral"** (p.15-18). In: Puig, JM – Ética e valores: métodos para um ensino transversal. O texto, na íntegra, encontra-se no Anexo 2 do presente relatório.
Para nortear as reflexões a partir da leitura, foi proposto o seguinte roteiro de questões:

A) Entendendo a visão do autor:

1. O que é educação moral, segundo o texto?
2. Quais são seus objetivos ou finalidades?
3. Por que seria necessária a educação moral no mundo atual?
4. Que argumentos são apresentados a favor e contra a realização de educação moral pela escola?
5. Expliquem a tensão entre "socialização" e "emancipação" na educação moral.

B) Pensando a educação ambiental:

> "A educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral, a fim de que sejam capazes de orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor". De que elementos precisamos para fazer isto em relação ao *ambiental*?

Foi feita uma leitura coletiva do texto, em voz alta, e foram comentadas as questões 1, 2, 5 e 4, oralmente, no decorrer das discussões.
Não há registro escrito sobre os resultados desta atividade. Aparentemente, a questão 3 do item A e a questão B não foram discutidas.

Apresentamos no quadro 2, em linhas gerais, o conteúdo abordado no texto, com o objetivo de dar uma idéia da perspectiva que foi apresentada aos professores, para começar uma aproximação à Educação Moral.

Quadro 2. Idéias centrais do texto "Aproximação à educação moral".

"Aproximação à educação moral" (p.15-18). In: Puig, JM, 1998. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Neste texto, Puig discute os diversos entendimentos que se pode encontrar na sociedade sobre o que seja a Educação Moral, e se a escola deve ou não se ocupar dela (e porque); explicita a sua própria posição a respeito destas questões e discute critérios para se fazer educação moral em uma sociedade pluralista.

Segundo o autor, a educação moral é, muitas vezes, identificada com formas educativas tradicionais, entendida como uma imposição heterônoma de valores e normas. Em outros casos, entende-se a educação moral como algo impossível de ser realizado pela escola, uma vez que "os juízos e condutas morais são algo exclusivamente pessoal, que cada indivíduo adota em função das circunstâncias e de suas preferências e, portanto, não há em absoluto nada para ensinar" (p.15).

Puig, no entanto, diz não ao dogmatismo (a educação moral não deve trabalhar na simples transmissão de valores absolutos, inquestionáveis e imutáveis) e diz não ao relativismo de valores (não se trata de considerar que todos os valores são igualmente apropriados, que tudo não passa de uma "opção individual" de cada um).

Considera que os principais problemas enfrentados pela humanidade, hoje, não têm suas possibilidades de solução plenamente garantidas se forem tratados apenas no âmbito técnico-científico; eles requerem uma reorientação ética dos princípios que têm norteado as ações humanas.
Considera, ainda, que vivemos hoje em sociedades abertas e plurais, onde convivem diversas formas de ser e existir, o que exige que cada sujeito faça um esforço de construção de critérios morais próprios, para se guiar nestes contextos sociais complexos. Estas seriam razões suficientes para indicar que as escolas devem, sim, ocupar-se do trabalho educativo voltado para o desenvolvimento da moralidade.

Esta educação moral, na visão do autor, deve:

"...ser um âmbito de reflexão que ajude a:

- *Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.*
- *Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.*
- *Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.*
- *Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram;*
- *Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu"* (p. 17).

Em relação aos pontos que indicamos para discussão com as professoras, a partir do roteiro de questões, destacamos as seguintes idéias trazidas pelo texto:

- **A educação moral e seus objetivos**

Puig assinala que a educação moral, algumas vezes, é entendida como um processo de imposição heterônoma de valores aos educandos. Em outras, considera-se que a formação da moral é um processo que não pode ser alvo de intervenção educativa, por se entender que a moral seja uma questão exclusivamente subjetiva e pessoal de cada indivíduo, uma simples questão de gostos e preferências.

Ele discorda destas duas posições e considera que a educação moral é um âmbito de reflexão individual e coletiva que permite elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, que ajudem os sujeitos a se defrontar com realidades como a violência, a tortura, a guerra. Ela deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, contribuindo para se formular normas de convivência mais justas e adequadas. Ela quer, ainda, ajudar a desenvolver nos educandos a capacidade de se conduzir de forma coerente com os valores que eles consideram que adotam para si como válidos. Ela também pretende formar hábitos de convivência que reforcem valores universalizáveis, como a justiça e a solidariedade, entre outros.

- **Argumentos apresentados a favor da realização de educação moral pela escola:**

1. A educação moral permite que a escola avance na direção de uma educação mais integral dos sujeitos, superando as propostas que só trabalham o desenvolvimento e as aquisições intelectuais.

2. Uma vez que vivemos em sociedade abertas e plurais, nas quais convivem diversos modelos de vida, os sujeitos precisam ser preparados de modo a se tornarem capazes de guiar-se nestes contextos sociais complexos, construindo seus projetos de vida a partir de critérios morais próprios, raciocinados, solidários e não sujeitos a exigências heterônomas.

3. Os problemas mais importantes que a humanidade enfrenta, hoje, não são problemas que tenham uma solução meramente técnico-científica: são situações que requerem reorientação ética dos princípios que as regulam. Exemplos de questões relevantes, dados pelo autor: as relações do homem com outros povos, raças e crenças; as relações do homem com seu ambiente natural e urbano; as relações do homem com as formas econômicas que criou.

4. A necessidade de se manter a democracia:

> Desde suas versões político-institucionais até suas manifestações interpessoais, a democracia é um procedimento de forte conteúdo moral, já que nos permite estabelecer de forma justa os conflitos de valor gerados pela vida coletiva. Portanto, a democracia como procedimento dialógico que permite tratar conflitos e adotar princípios e normas é um valor moral fundamental,

> cuja objetivação justifica suficientemente a preocupação pela educação moral (PUIG, 1998a, p.17 – grifos nossos).

- **A tensão entre "socialização" e "emancipação", na educação moral**

O texto apresenta a idéia de que haveria uma tensão entre "socialização" e "emancipação" na educação moral. Por um lado, a educação moral pretende preparar os sujeitos para se orientarem de modo autônomo diante de conflitos de valores. Nesse sentido, ela não é uma prática meramente reprodutora ou inculcadora de valores – ela é uma prática que busca a mudança e a transformação pessoal e coletiva, tem um caráter de emancipação dos sujeitos frente à sua realidade. Por outro lado, deseja preparar os sujeitos para se orientarem de modo racional e dialógico diante dos conflitos (busca o entendimento com os demais), de modo que não se pode entendê-la como uma prática individualista ou subjetivista: ela tem um componente de socialização.
Sendo assim, podemos considerar que esta educação moral tem uma vertente de socialização e "uma vertente criativa e transformadora, que quer limitar a adaptação e ressaltar a construção de formas de vida mais justas e, talvez, novas" (p.18).

Consideramos que os aspectos destacados acima são importantes para serem trabalhados com os professores. Primeiramente, porque permitem ir formando a idéia de que há mais de uma possibilidade de se entender o que seja a educação moral e as suas finalidades (e, implicitamente, o educador poderá começar a considerar com qual delas ele mais se identifica). Permitem, também, ir formando uma visão sobre a sua complexidade; ela lida com diversos objetivos ao mesmo tempo, e que podem até mesmo parecer contraditórios (como se vê na tensão entre seu componente de socialização e de emancipação dos sujeitos). Adicionalmente, ao abordar a questão das razões para se realizar educação moral na escola, pensamos que o texto oferece uma excelente oportunidade para que os educadores reflitam se consideram estas razões válidas ou não, formando uma base para que considerem se, como educadores, desejarão comprometer-se com este tipo de trabalho educativo. Destacaríamos, ainda, deste último ponto (as razões para se fazer educação moral na escola), o aspecto relacionado à preparação dos sujeitos para viverem em sociedades democráticas. Em nossa proposta de educação ambiental formadora de cidadania, este é um aspecto especialmente relevante.

Atividade 3:

A proposta de trabalho nesta atividade tinha como objetivo começar a estudar o tema **"Desenvolvimento moral: autonomia e heteronomia"**. Trata-se de um tema básico da educação moral, necessário para que se possa pensar criticamente a respeito de qualquer uma das linhas de educação moral que se possa vir a adotar, como educador.

Foram apresentados três seminários, cada um deles baseado em um dos textos abaixo:

(1) Desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança.
Batro, AM e AMM da Costa; Grupo de Estudos Cognitivos – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, s/d

(2) Desenvolvimento moral – refletindo com pais e professores.
Menin, MSS - cap.2, pp.37-103. In: Macedo, L de (org.). São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

(3) A educação moral como desenvolvimento.
cap. 1, pp.44-61. In: Puig, JM. A construção da personalidade moral São Paulo, Ática, 1998.

Na preparação dos seminários, os grupos deveriam levar em conta os seguintes pontos: 1. Idéias centrais do texto; 2. Questões que ele suscita para reflexão: a) diante da sua experiência com trabalho em escola; b) quando pensamos em educação ambiental; 3. Dúvidas não resolvidas.

Havia a solicitação, por parte da Coordenação, de que os grupos entregassem o trabalho por escrito, no dia da apresentação. Ela foi atendida pelos grupos 2 e 3.
Além destes dois trabalhos escritos, os registros que temos desta atividade são algumas anotações em caderno de campo, registrando idéias que apareceram durante as discussões do grupo-classe, a partir dos seminários.

Os quadros A e B apresentam as idéias centrais dos textos trabalhados. Eles foram construídos a partir dos trabalhos escritos entregues por cada um dos grupos.
Lembramos que o grupo 1 não entregou trabalho por escrito, por isso não há um quadro para o texto: Batro, AM e AMM da Costa. **Desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança.** Grupo de Estudos Cognitivos – Departamento de Psicologia; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, s/d.

Quadro A. Idéias centrais do texto: Desenvolvimento moral – refletindo com pais e professores.

Kant, séc. XVIII – o que é moral? O que é ser moral?
Agir moralmente bem não é o mesmo que agir de acordo com as regras sociais ou as leis. A moral pede um princípio universal: "o que pode valer para mim, devo concordar que pode valer para todos".
Ser moral implica em: pensar nos outros; querer e raciocinar além do próprio "eu"; às vezes, perder vantagens imediatas para si, em prol de outros que nunca conheceremos; até mesmo sermos revolucionários, contrários às leis que nos humilham, nos tornam submissos, sem dignidade.
Kant identifica no ser humano duas tendências morais: a heteronomia e a autonomia.

Heteronomia se caracteriza por: ser governado por outros; obedecer às regras por medo de punição; agir por interesse nas vantagens pessoais; fazer uso imitativo das regras; considerar as regras sagradas.
Autonomia se caracteriza por: seguir as regras por vontade própria (baseada em escolha racional e emocional); obediência à regra por compreensão e concordância com sua validade universal; garantir a dignidade para qualquer ser humano; uso racional e social das regras; regras consideradas como produtos do e para o grupo.

Estudos de Piaget sobre a moralidade – a prática e a consciência das regras pelas crianças; as noções das crianças sobre justiça, mentira e castigo.

Importância das relações verticais (entre desiguais) e horizontais (entre os pares) no desenvolvimento da heteronomia/autonomia moral.

Educação moral – observações em uma escola: apresentação e discussão de dados de pesquisa realizada com crianças do pré à 4ª. série do ensino fundamental , em uma escola particular:
Imposição das regras: mediante ameaças ou promessas; com a preocupação de expor a sua utilidade.
Prática das regras: incoerência das crianças muito pequenas entre o que afirmam ser a regra e os comportamentos que efetivamente demonstram.
Consciência das regras: entendimentos das crianças de diferentes faixas etárias sobre razões, origem e mutabilidade das regras.

Como as crianças julgam outras crianças quando transgridem as regras escolares;
Julgando a gravidade dos atos dos outros: julgamento por responsabilidade objetiva; por responsabilidade subjetiva.

Construindo autonomia - alguns procedimentos possíveis em casa e na escola:
Relações grupais e relações individuais;
Construindo as regras às quais se quer submeter;
Coações necessárias e o uso de sanções por reciprocidade / sanções arbitrárias;
Pais e professores como modelos.

Quadro B. Idéias centrais do texto: **A educação moral como desenvolvimento.**

Conceitos de anomia, heteronomia e autonomia

Principais tendências em educação moral:
Educação moral entendida como socialização; como clarificação de valores; como desenvolvimento; como formação de hábitos virtuosos; como construção da personalidade moral

A educação moral como desenvolvimento
Objetivo da educação moral:
para Dewey, Piaget e Kohlberg
Trajetória que o indivíduo deve percorrer para alcançar o desenvolvimento moral:
Dewey: três níveis; Piaget: três níveis; Kohlberg: três níveis, com seis estágios
A visão de Piaget sobre a moralidade:
Fatores formadores da moral – necessidade de amor; medo; respeito
Características da moralidade – pré-moralidade; heteronomia; autonomia
Objetivo da educação moral: constituir personalidade autônomas e aptas a cooperar
A visão de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral:
O que é o juízo moral;
Fatores fundamentais p/ o desenvolvimento;
Conteúdo dos estágios: cognitivo; formal; universal;
Os estágios mais avançados são mais maduros que os anteriores, são moralmente superiores - aumento da diferenciação; aumento da universalidade ou integração;
Descrição dos seis estágios.

O exame dos trabalhos escritos aponta para indícios de que os professores apropriaram-se adequadamente dos temas básicos que estavam em estudo. Os trabalhos são redigidos de forma clara, apresentam bom poder de síntese e capacidade de identificação das idéias centrais propostas nos textos. Em nenhum dos dois trabalhos existe o registro escrito de dúvidas que os professores tenham tido a respeito dos temas estudados.

Quanto às discussões realizadas a partir dos seminários, achamos importante registrar que eram sempre muito “vivas” e ricas. Todos participavam animadamente, era possível perceber que os temas os motivavam bastante. Além disso, era sempre muito marcante o movimento dos professores no sentido de estabelecerem relações entre o que haviam estudado e a sua experiência concreta como professores. Ele acontecia mesmo quando não havia uma solicitação expressa para que se buscassem relações entre as duas coisas.

As anotações disponíveis estão na forma de tópicos, feitas por mim, à lápis, durante as discussões. Na maior parte dos casos, não há indicação a respeito de quem se pronunciava, apenas o registro de que a idéia foi trazida à discussão. Há apenas duas exceções, nas quais as professoras estão identificadas. Estes dois pronunciamentos fazem referência a algum aspecto ligado ao “ambiental”.
Segue a transcrição de nossas anotações:

- Colocação da Profa. 2 sobre o Programa de Reciclagem de Lixo na escola.

- Educação moral como clarificação de valores/como socialização – e na EA?
A clarificação como um estágio, um ingrediente importante na abertura para a pluralidade, a diversidade.

- E.M. como desenvolvimento → não é "absoluta" → crítica ao racionalismo ⇒ mas é uma base importante para o trabalho pedagógico

- Três racionalidades da educação para a cidadania
AUTORIDADE como LEGITIMIDADE, não como "PODER".

- A regra como construção coletiva.

- (Profa. 6) Para Kant ⇒ a intenção
SUSTENTABILIDADE → princípio universal

Os tópicos transcritos acima indicam que, a partir do estudo do tema básico proposto ("Autonomia e heteronomia moral"), foi possível ao grupo perceber a importância de alguns conceitos e abordagens para o educador; estabelecer relação com o tema da cidadania; estabelecer relações com a educação ambiental.

A partir do que foi estudado, uma professora afirmou que começava a dar-se conta de que o trabalho educativo que vinha sendo desenvolvido na escola, voltado para a coleta seletiva de lixo, não estava sendo conduzido de um modo adequado. As crianças e jovens estavam, de fato, separando o lixo, inclusive trazendo lixo reciclável de suas casas. No entanto, os educadores não estavam problematizando o tema, de maneira a explorar, com os educandos, os aspectos relacionados aos valores e ao desenvolvimento da autonomia moral. Consideramos bastante significativo que, a partir dos subsídios teóricos estudados, a professora tenha feito tal reflexão, avaliando uma prática pedagógica de educação ambiental que já estava em andamento na escola (não era ligada ao "Projeto Interface") e percebendo a necessidade e oportunidade de reformulá-la.

A partir dos elementos fornecidos por um dos textos, sobre as idéias de Kant a respeito da moralidade, uma professora afirmou ter identificado a idéia de "sustentabilidade" como um princípio universal que deve pautar as ações no campo ambiental. Segundo o texto, Kant reflete que a moralidade não está em obedecer às regras e leis, em si, mas sim nos motivos pelos quais se obedece às mesmas. A atitude moral consiste em seguir as regras na medida em que o sujeito percebe que elas possuem um caráter de universalidade (ou seja, são universalizáveis porque se pode considerar que seria desejável toda e qualquer pessoa, na sociedade, adotar tal regra – é o "imperativo categórico"). O indivíduo heterônomo obedece às regras por medo de punição ou de perder o afeto de alguém importante; o sujeito autônomo se submete à regra quando

percebe seu caráter universalizável. A partir daí, a professora expressa a idéia de que a sustentabilidade é um valor universalizável que deve pautar a educação ambiental. Novamente, vemos que os subsídios teóricos oferecidos permitiram à professora estabelecer, espontaneamente, uma relação com a educação ambiental.

As professoras destacaram, ainda, a importância da regra entendida como construção coletiva, o potencial educativo desta construção na formação da autonomia moral. O indivíduo moralmente autônomo percebe as regras como produção “de” e “para” um grupo, e que podem ser alteradas, desde que haja consenso no grupo. O indivíduo moralmente heterônomo percebe as regras como “externas, prontas e imutáveis”. Nos três textos trabalhados havia elementos a respeito das pesquisas de Piaget com crianças, voltadas para o objetivo de conhecer e compreender como elas entendem as regras, ao longo de seu desenvolvimento.

Aparece ainda, nos comentários das professoras, a idéia da autoridade entendida como legitimidade, e não como poder. Novamente, a idéia se relaciona à questão da autonomia. Pensamos também que este entendimento é importante para se pensar a questão da cidadania.

Ainda desejamos comentar as referências que as professoras fazem a duas abordagens da educação moral: a clarificação de valores e o desenvolvimento moral. Os registros indicam que existe a percepção de que nenhuma destas abordagens é “absoluta” ou plenamente suficiente para o desenvolvimento da moralidade. Mas que, por outro lado, elas cumprem papéis importantes: a *clarificação* podendo ser um estágio necessário na direção de se construir uma postura de abertura para a diversidade (perceber seus próprios valores e que há outras opções de valores possíveis) e o *desenvolvimento moral* (no sentido de Dewey, Piaget e Kohlberg), ao apontar o aspecto biológico/cognitivo da moralidade, fornecendo importantes subsídios para o educador compreender as características e possibilidades dos sujeitos com os quais irá trabalhar, conforme a faixa etária. As professoras afirmam que esta visão sobre o desenvolvimento moral é uma importante base para o trabalho pedagógico. Consideramos significativo que as professoras tenham destacado estes aspectos em suas considerações durante as discussões, pois isto aponta na direção da validade de estudarmos, na formação continuada proposta, a existência e caracterização das diferentes linhas de educação moral.

Antes de iniciar uma nova atividade, apresentamos aos professores uma possível síntese, em tópicos, de aspectos importantes relacionados ao tema dos seminários anteriormente realizados (ver Quadro C).

Quadro C. Destaques – Desenvolvimento moral: autonomia e heteronomia

Texto 1:

- Entender os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia.
- Importa a coerência entre a conduta e a verbalização da norma, a razão de se conduzir de uma forma ou de outra.
- A importância da boa informação no processo de formação da conduta moral autônoma.

Texto 2:

- Há um amadurecimento cognitivo/biológico que leva a um estado de maior autonomia moral.
- Há pesquisas mostrando isto.
- Seria objetivo da educação moral facilitar este desenvolvimento.
- Os estágios finais são superiores moralmente aos iniciais:
  - ✓ Crescimento da diferenciação
  - ✓ Crescimento da universalização ou integração
  - ✓ Implicações para o trabalho pedagógico:

O que devemos proporcionar aos alunos?

- ➢ Relações hierárquicas e entre iguais
- ➢ Experiências sócio-morais (situações em que tenham que exercer julgamentos de valor)

Texto 3:

Construindo autonomia:

- ✓ Saber o porquê das regras
- ✓ Enfatizar o trabalho em grupo (Mas qual?)
- ✓ Participar da construção das regras a que se é submetido (para compreendê-las)
- ✓ Coações necessárias e sanções por reciprocidade (responsabilidade pedagógica do professor)
- ✓ Pais e professores SÃO modelos (inclusive sobre formas de se lidar com questões morais)

Comentários gerais sobre os estudos introdutórios de Educação Moral realizados com os professores no Projeto Interface:

Em suma, o que fizemos nos estudos introdutórios de Educação Moral foi oferecer subsídios, aos professores, que nos permitissem trabalhar com eles as seguintes idéias básicas:

- Existem diferentes formas de se pensar a educação moral.
- A educação moral trabalha com vários objetivos diferentes ao mesmo tempo, que podem inclusive parecer contraditórios entre si.
- Existem diferentes posicionamentos sobre a pertinência de se trabalhar educação moral na escola. É possível apresentar boas razões para se trabalhar a EM na escola.

Com este conjunto de idéias desejávamos que os professores pudessem começar a perceber que a Educação Moral não é um campo homogêneo, que há entendimentos e visões discordantes, e que, como educadores, é

importante ter uma noção básica a este respeito, inclusive para se poder refletir sobre quais são as nossas opções: Desejamos nos envolver com o trabalho educativo relacionado à moralidade? Que objetivos nós entendemos que este trabalho deve perseguir? Que tipo de sujeitos desejamos ajudar a formar, por meio de nossos trabalhos educativos com a esfera da moralidade?

Também foi objetivo deste trabalho introdutório construir entendimentos a respeito dos conceitos de autonomia e heteronomia moral. Consideramos que eles são centrais na formação dos educadores, porque servem como base para se refletir a respeito de qualquer proposta de educação moral. Adicionalmente, a idéia de autonomia nos interessa de modo particular porque consideramos - em nosso referencial de EA formadora de cidadania - que a autonomia moral é um elemento fundamental para o exercício da cidadania, entendido em perspectiva emancipatória.

Nossa preocupação não era a de que os professores meramente soubessem o significado de autonomia e heteronomia moral, mas sim que adquirissem um repertório de conceitos e idéias associados a estes dois conceitos centrais. Este repertório incluiu conhecer o significado dos conceitos de autonomia (e heteronomia) para diferentes autores (por exemplo: Kant, Dewey, Piaget, Kohlberg), assim como conhecer as pesquisas realizadas por Piaget e por Kohlberg, a respeito do desenvolvimento moral das crianças. Assim, os educadores adquiriram noções básicas sobre as pesquisas realizadas por Piaget, a respeito da forma como as crianças entendem e se relacionam com as regras, como entendem as noções de justiça, mentira e castigo. Também conheceram as idéias de Kohlberg a respeito dos seis estágios de desenvolvimento moral, nos quais se caminha para uma crescente autonomia moral, e as idéias associadas de diferenciação e universalidade, que seriam maiores nos últimos estágios. Além disso, consideramos importante que os professores soubessem que este autor baseou suas conclusões em estudos transculturais, que mostraram que os estágios de desenvolvimento moral se sucedem de forma semelhante em sujeitos pertencentes a diferentes contextos culturais.

Com estes estudos, não pretendíamos, de forma alguma, esgotar todas as discussões relacionadas ao tema, ou transformar os professores em especialistas da Filosofia Moral ou da Psicologia Moral. Pretendíamos, isto sim, que eles dominassem alguns conceitos básicos, que estes conceitos fizessem sentido por estarem apoiados em um repertório mínimo, que lhes permitisse refletir sobre os temas, compreender “de onde vêm” os conhecimentos da área, e não apenas “decorar definições”. Pretendíamos, ainda, que percebessem que, para trabalhar no campo da Educação Moral, recorremos a subsídios da Filosofia Moral e da Psicologia Moral, mas que nosso foco está na intervenção educativa.

É importante ressaltar que não desconhecemos as críticas que são colocadas aos trabalhos de Kohlberg e à linha de educação moral denominada “desenvolvimento moral”, que se baseia em seus trabalhos de Psicologia Moral.

A nossa opção por trabalhar subsídios desta linha neste momento de estudos introdutórios deve-se ao fato de considerarmos que ela se presta bem a apoiar a formação de uma idéia inicial a respeito do tema da autonomia/heteronomia moral. É importante lembrar que os educadores, geralmente não têm

repertório/reflexão nesta área. Além disso, pensamos que, para educadores, a idéia de que ocorre um desenvolvimento moral ao longo do desenvolvimento da criança abre a perspectiva de intervenção educativa neste processo de desenvolvimento, o que nos parece bastante interessante. Lembramos ainda que, ao aprofundar posteriormente os estudos da linha proposta por Puig, de construção da personalidade moral, há oportunidade para se discutir com os professores as outras linhas de educação moral (socialização, clarificação, desenvolvimento moral e formação de hábitos virtuosos), apontando-se os seus aspectos positivos e suas limitações.

Também foi uma preocupação desta fase introdutória oferecer aos professores subsídios que permitissem estabelecer relações entre estas idéias básicas e o contexto escolar, incluindo-se, nesse caso, o papel do educador.
Os textos que serviram de base aos seminários realizados pelos professores traziam elementos a este respeito. A título de exemplo, podemos citar:

- a discussão sobre a importância de se propiciar que os alunos participem da elaboração das regras a que serão submetidos na escola, para que possam formar a percepção sobre o sentido das regras, que são elaboradas pelo e para o grupo, que não são imutáveis, podendo ser alteradas conforme o grupo perceba esta necessidade, etc.;
- a questão da importância de se oferecer aos educandos oportunidades de vivenciar relações verticais (hierárquicas) e horizontais (entre os pares), pois elas são importantes na formação moral;
- ou ainda a questão de que pais e professores são modelos morais (ainda que não o saibam ou não o desejem), que é importante que se tenha consciência disto e que se trabalhe intencionalmente a educação moral na escola (pois ela vai ocorrer de qualquer forma, mesmo que não seja um objetivo intencional dos educadores).

À luz destas considerações, gostaríamos de destacar alguns dos comentários que tecemos anteriormente, na medida em que fomos descrevendo as atividades 1, 2 e 3, realizadas com os professores.

Parece-nos significativo que uma professora tenha construído, a partir da idéia de Kant de que “a moral pede um princípio universal”, a idéia de que a “sustentabilidade” é um valor universalizável a ser trabalhado pela educação ambiental. Consideramos que este é um exemplo de que oferecer subsídios do campo da Filosofia Moral aos professores pode ajudá-los a refletir sobre a educação moral e a estabelecer relações com a educação ambiental. Além disso, no caso específico de nossa proposta de formação em EA, é importante que a professora tenha construído esta idéia, uma vez que não pretendemos que nossa proposta de EA formadora de cidadania seja relativista em relação aos valores. Pelo contrário, pensamos que há um referencial de valores a ser trabalhado, no qual a idéia de “sustentabilidade” é central. Cabe ressaltar que, no momento em que a professora fez esta reflexão, nós não havíamos nos posicionado a este respeito.

Também consideramos relevante que, em uma discussão, algumas professoras tenham indicado que a “clarificação de valores” e o

“desenvolvimento moral” são elementos que têm um papel importante em um trabalho de educação moral, mas que não são suficientes. Além disso, nesta mesma discussão, as professoras afirmam que consideram que compreender as idéias sobre o desenvolvimento moral é uma importante base para o trabalho pedagógico. Estas colocações parecem indicar que alguns dos propósitos que havíamos elegido para este trabalho introdutório de formação em educação moral foram em alguma medida contemplados.

As professoras também ressaltaram, em uma discussão, a importância de se trabalhar, na escola, para que as regras sejam entendidas como construção coletiva (como produção “do” e “para” o grupo, e que podem ser alteradas desde que haja consenso no grupo), pois a formação desta percepção, por parte dos educandos, tem um papel importante na construção da autonomia moral. Parece-nos que esta pode ser uma indicação de que estas professoras valorizam uma educação moral que vise à formação da autonomia moral, e que incorporaram às suas reflexões como educadoras um elemento importante, construído a partir das discussões sobre os trabalhos de Piaget a respeito do entendimento das regras pelas crianças, em diferentes idades, e da importância disto na formação da autonomia moral.

Gostaríamos de lembrar que há lacunas importantes de registro, especialmente em relação aos momentos de discussão realizados com o grupo (boa parte de nossos registros sobre estes estudos introdutórios de educação moral consiste em trabalhos e exercícios escritos entregues pelos professores). Consideramos que estas lacunas nos impõem uma dificuldade de avaliar mais detalhadamente o quanto os nossos propósitos específicos, em relação a estes estudos introdutórios, puderam ser ou não alcançados.
De qualquer forma, lembramos também que nossos registros apontam que as professoras participavam sempre com bastante entusiasmo e interesse dos trabalhos e discussões propostos, e que espontaneamente faziam o movimento de estabelecer relações entre o que era estudado e sua experiência como educadoras (mesmo quando isto não era especificamente solicitado). Talvez possamos considerar que isto indica que, pelo menos, o trabalho proposto parecia significativo e/ou conseguia dialogar com os interesses que elas tinham, como educadoras.

Sobre uma visão geral destes estudos introdutórios de educação moral realizados, ainda desejamos comentar que percebemos, agora, que pode ter faltado uma ênfase maior ou um momento de trabalho mais estruturado a respeito da questão “O que é a esfera da moralidade”. Não há dúvidas de que este tema permeou as discussões praticamente o tempo todo, e de que estava presente nos textos trabalhados. No entanto, não houve uma atividade específica, mais sistematizada, para pontuar esta idéia. Diferentemente de quando iniciamos o Projeto Interface, - entendíamos, então, que os professores não conseguiam trabalhar adequadamente a dimensão dos valores na educação ambiental por falta de conhecimentos metodológicos coerentes -, percebemos hoje que os educadores não têm sequer uma reflexão estruturada sobre o que seja a esfera da moralidade (e, conseqüentemente, sobre um possível trabalho educativo relacionado a esta esfera). Assim, entendemos que este tema deve ser contemplado de uma forma mais estruturada, nos estudos

introdutórios de educação moral, em experiências futuras de formação continuada.

b. O estudo do referencial de Puig – construção da personalidade moral

Após os estudos introdutórios de Educação Moral, passamos a trabalhar para conhecer mais detalhadamente a linha de educação moral proposta por Puig, denominada **"Construção da personalidade moral"**.

Descrição e análise das atividades realizadas:

Atividade 4:

Estes estudos iniciaram-se por meio da preparação e apresentação de dois seminários, pelas professoras. Os textos trabalhados foram:

- ***"A educação moral como construção da personalidade moral".*** Indicado para leitura pelos dois grupos, como introdução ao tema. (In: Puig,JM A construção da personalidade moral, pp.70-76). (Texto integral disponível no ANEXO 4 do presente trabalho).

- ***"Processo de construção da personalidade moral"***. (In: Puig,JM A construção da personalidade moral). Sendo indicado o seguinte:
Grupo 1 – pp.149-175: Meios de experiência moral e problemas sócio-morais;
Grupo 2 – pp.175-194: Procedimentos da consciência moral.
(Texto integral disponível no ANEXO 4 deste relatório).

Os registros disponíveis sobre esta atividade são: o trabalho escrito produzido por cada um dos dois grupos; anotações a lápis, feitas por mim, durante a apresentação e discussão do seminário do grupo 1. Não há registro das discussões realizadas durante e após a apresentação do seminário do grupo 2.

Os quadros 3 e 4 apresentam as idéias centrais dos textos trabalhados. Eles foram construídos a partir dos trabalhos escritos entregues por cada um dos grupos. Como os grupos não fizeram registro de sua leitura do primeiro texto ("A educação moral como construção da personalidade moral", p. 70-76), que era indicado em caráter de introdução ao assunto, não há um quadro correspondente ao mesmo.

Quadro 3 – Idéias centrais do texto: Processo de construção da personalidade moral - **Meios de experiência moral e problemas sócio-morais.**

Fatores que participam da construção da personalidade moral: 1. os meios de experiência moral; 2. os problemas sócio-morais.

1. Meios de experiência moral

São elementos ativos com características sociais, culturais e históricas diferenciais. É impossível compreender o processo de construção da personalidade moral sem dar uma atenção maior ao papel do contexto. A formação humana depende do meio em que é realizada – embora isto não implique em que ela seja de todo determinada por esse ambiente. A influência do meio é uma condição da autonomia do sujeito. O meio de experiência moral exerce influência sobre o sujeito e também se deixa transformar pelo sujeito.

1.1. Estrutura dos meios de experiência moral

Elementos que constituem a estrutura:

- Metas ou fins;
- Possibilidades de comportamento: atividades; ações, operações
- Formas de regulação e relação
- Guias de valor
- Dispositivos

Os efeitos do conjunto dificilmente são explicáveis pela natureza de cada um de seus elementos.

Esboço de uma tipologia de meios de experiência moral:

- Família – como primeiro meio experimentado pelo sujeito em sua vida;
- Escola – geralmente, constitui o primeiro enfrentamento de uma realidade social mais complexa (inclui relações com adultos e com iguais, com normas e com tarefas socialmente estabelecidas);
- Outros - âmbitos de preparação para o trabalho; militância em partidos políticos; meios virtuais de comunicação em massa, constituir a própria família, etc.

Ambiente ecológico-moral

É a relação entre todos os meios a que pertence um sujeito, acrescentada da influência dos meios aos quais não pertence, mas aos quais tem acesso pela mídia, por exemplo.

Podemos distinguir alguns meios: micromeio; exomeio; noomeio; macromeio.

Sujeito e ambiente ecológico-moral

O efeito que os meios de experiência moral e a estrutura do ambiente ecológico-moral produzem depende da percepção de cada sujeito. As experiências morais serão resultados das possibilidades que o meio oferece e da leitura feita pelo sujeito. Assim, um mesmo meio ecológico-moral poderá apresentar experiências de problematização moral diversas para os diferentes sujeitos que dele participam.

2. Problemas sociomorais

2.1. Experiências de problematização moral.

É a apreensão imediata, por parte do sujeito, de algo incômodo, que provoca dúvidas, dor, conflito. Ela envolve conflitos entre valores. Diante delas, os sujeitos se vêem obrigados a um trabalho de reelaboração para recuperar a coerência e a estabilidade perdidas. Ela desencadeia processos conscientes, voluntários e autônomos, a partir dos quais se constrói e reconstrói a personalidade moral É aí que se formam as capacidades de reflexão e ação moral, onde se adquirem os guias de valor e onde se perfila a identidade moral. Por isso, a experiência de problematização moral é considerada o fundamento de todo saber e de toda ação moral.

2.2. Tipologia de experiências morais: históricas, sociais, evolutivas, biográficas.

2.3. Sensibilidade moral: capacidade de perceber e tematizar os conflitos

2.4. Campos de problematização moral

São conjuntos de experiências morais similares que a coletividade tematiza em um momento preciso de sua história, em que é prioritária a moralização de seus membros e a aquisição de formas concretas de organização da sobrevivência e da convivência coletiva. Estes campos são simultaneamente espaços sociais de reflexão moral nos quais se produz saber normativo ou guias de valores que norteiam o comportamento de cada um dos sujeitos e de todos conjuntamente.

Alguns exemplos de campos de problematização: paz, saúde, sexualidade, meio ambiente.

Os campos, assim como seu conteúdo concreto, não são eternos e universais. Apesar disso, podemos falar de universalidade quando nos referimos a alguns procedimentos e valores que permitem encarar conflitos, respeitando as diferenças e ressaltando o mínimo permitido por seres humanos que visam compartilhar a vida e projetar formas de convivência justas e solidárias.

Quadro 4 – Idéias centrais do texto: Processo de construção da personalidade moral - **Procedimentos da consciência moral**

Recursos para enfrentar a experiência moral – os procedimentos da consciência moral

A experiência sócio-moral é a experiência produzida num contexto sociocultural que apresenta dificuldades valorativas, isto é, enfrentamento das dificuldades e conflitos de valor que a realidade apresenta, por meio de formas de ação sociomoral.

Os sujeitos dispõem de recursos para realizar este enfrentamento. Estes recursos são os *procedimentos* (ferramentas psicológicas) da consciência moral e os *guias de valor* (ferramentas culturais).
Os recursos ajudam a formar e orientar os indivíduos em seu trajeto autobiográfico e as coletividades, em seu percurso histórico. São adquiridos e transmitidos aos jovens de cada nova geração por processos educativos de caráter formal e informal. Estes recursos foram formados ao longo da evolução filogenética e sociocultural da espécie.

Os elementos se inter-relacionam: à medida que o indivíduo (identidade singular e biográfica) enfrenta conflitos da realidade, usando os procedimentos da consciência, com a ajuda dos guias de valor, essa identidade dá força, direção e conteúdo ao processo de ação sociomoral.

1. **Procedimentos (ou capacidades morais):** são um conjunto de funções e capacidades psicomorais que permitem a deliberação e direção moral em situações de conflito de valor, diante de realidades pessoais e sociais controvertidas.

Elas são ferramentas ou instrumentos psicológicos úteis para se analisar os problemas morais; encarar os dilemas; planejar vias de otimização da realidade; avaliar as conseqüências de cada opção; decidir sobre uma melhor decisão possível; pô-la em prática.

Capacidades relacionadas ao conhecimento:

- Auto-conhecimento – obter uma imagem adequada de seu próprio modo de ser, sentir e valorar.
- Conhecimento dos outros – experimentar em si mesmo os sentimentos alheios e a perspectiva da sociedade, sem confundir-se com eles.

Capacidades relacionadas ao pensamento:

- Juízo moral – permite perceber, reconhecer e refletir sobre situações em que se apresenta um conflito de valores; permite apresentar razões.
- Compreensão crítica – permite captar a dependência da reflexão moral em relação às situações concretas e contextuais; apela para a razão e também para sentimentos, emoções e virtudes.
- Disposições para a comunicação e o diálogo – permite enfrentar os problemas de valor mediante o compromisso de um diálogo que considere os próprios interesses e pontos de vista e os dos outros envolvidos na situação conflitiva.

Capacidades relacionadas ao sentimento:

- Capacidades emocionais e de sensibilidade – permitem ao sujeito detectar os conflitos morais, sentir-se afetado por eles, captar valorativamente a realidade e impulsionar e motivar a própria conduta.

Capacidades relacionadas à atuação:

- Auto-regulação – permitem ao sujeito dirigir autonomamente a sua conduta, obtendo coerência entre a reflexão moral e a ação.

O simples domínio do uso dos procedimentos não assegura a adequação das soluções alcançadas. É necessário considerar o espírito crítico na construção da personalidade moral, como capacidade e coragem para usar com retidão e responsabilidade essas ferramentas morais.

2. Natureza sistêmica da consciência moral

Nenhum procedimento pode funcionar de maneira isolada e sem o apoio das contribuições funcionais dos outros. Além disso, o funcionamento da consciência moral é incompreensível se considerarmos isoladamente cada um de seus procedimentos ou capacidades. É mais esclarecedor entender a consciência moral como uma entidade operativa de natureza sistêmica, onde o resultado do conjunto é mais importante que o produto de cada uma de suas partes.
Esta operatividade sistêmica tem um "timoneiro" consciente: a consciência pessoal ou identidade moral de cada sujeito.

Os procedimentos da consciência moral são conduzidos segundo o modo de ser de cada pessoa, conforme o modo como se cristalizam na sua identidade moral valores, motivações, normas sociais, critérios éticos, modelos e outros elementos morais.

3. Gênese sociocultural dos procedimentos morais
Os procedimentos são o resultado de processos naturais de desenvolvimento e de processos socioculturais de formação (dependem de fatores sociais, institucionais, culturais e históricos). O funcionamento dos procedimentos morais está sempre sendo mediado socioculturalmente, ele é incompreensível sem a contribuição de elementos sociais e culturais: sem a intervenção dos guias de valor. O elemento sociocultural intervém na gênese da consciência.

4. Uso sociocultural dos procedimentos morais.
Mesmo quando aparentemente o sujeito está utilizando as capacidades morais em uma situação de suposto isolamento, ele está trabalhando sozinho, mas com recursos de natureza sociocultural, incorporados à sua consciência. Portanto, mesmo não havendo uma situação social real, o sujeito supre, mediante o arquivo social formado por sua consciência e por sua identidade, a controvérsia pública que ocorreria em outras situações.

O trabalho escrito entregue, tanto pelo grupo 1 como pelo grupo 2, denota boa localização das idéias centrais do texto. A linguagem utilizada demonstra que, em certos momentos, as professoras reproduzem os termos (e trechos) utilizados pelo autor, e, em outros momentos, apresentam mais facilidade para expressar com suas próprias palavras as idéias presentes no texto.

À primeira vista, o uso dos termos do autor poderia nos levar a pensar que não teria havido compreensão do que foi lido, e sim mera repetição. No entanto, no caso do grupo 1 (único para o qual temos registro das discussões realizadas durante e após o seminário), quando consideramos em conjunto o trabalho escrito e as discussões que se desenvolveram com o grupo-classe (descritas mais adiante neste texto), fica evidente que houve compreensão, uma vez que as professoras são capazes de problematizar e estabelecer novas relações a partir dos conceitos estudados, pensando-os em seu contexto de vida e profissional. Isto nos leva a pensar que o uso de trechos do autor possa se dever a outros fatores, tais como: extensão e densidade dos textos *versus* limite de tempo para preparação dos seminários; a novidade do campo estudado, que significa, entre outras coisas, a aquisição de um novo repertório, inclusive todo um vocabulário específico, que pode ser difícil de traduzir em termos próprios, quando se está iniciando o contato com eles e a reflexão a respeito dos mesmos.

Quanto às discussões realizadas a partir dos seminários, apresentamos a transcrição de nossas anotações em caderno de campo, seguida de nossos comentários. Elas se referem ao seminário do grupo 1, sobre "Meios de experiência moral e problemas sócio-morais". Lembramos que não há registros das discussões relativas ao seminário do grupo 2.

Transcrição das anotações:

Grupo 1 –

- Mudança de vínculos no ambiente $\Rightarrow$ novas experiências sócio-morais
- Explorar mais os meios da experiência moral p/ a EM
- FAMÍLIA $\longrightarrow$ ESCOLA $\longrightarrow$ PÚBLICO
  respeito e afetividade +/- respeito sem afetividade
  (Profa. 1)
  - PCNs – a escola é o meio intermediário entre o público e o privado (Profa. 1)
  - Podemos ajudar o indivíduo a fazer leitura dos aspectos morais da experiência? (na EM...)
  - Como encaramos situações de conflito? Aprendemos que são RUINS. A escola precisa lidar, DISCUTIR, trabalhar as situações de conflito.
  - Profa. 3 –E como estamos nós? (nós mesmos...) Vivemos o processo para poder passar para os outros? HUMILDADE; Nós "enquadramos" as pessoas...
  - O problema moral existe quando há conflitos de valores
    Apple: experiência individual $\rightarrow$ coletivo
  - A ESCOLA DEVERIA ABRIR PARA O COLETIVO $\rightarrow$ importância dos movimentos sociais

Comentários:
O material de estudo em que o grupo 1 se baseou para apresentar seu seminário apresentava dois conceitos centrais:

- Meios de experiência moral;
- Problema sócio-moral (ou conflito sócio-moral).

A partir destes conceitos, as professoras apresentam uma reflexão interessante a respeito da prática educativa e do educador, que aparece nas discussões.
Primeiramente, levantam a idéia de que é necessário perceber e explorar melhor o potencial dos meios de experiência moral em que se está inserido, para realizar a educação moral. Ou seja, há "material" a ser explorado, a partir das situações que emergem pelo fato de estarmos imersos em meios de experiência moral. Trata-se de "ter olhos de ver", estar atento, para melhor aproveitar as oportunidades para a ação educativa.
As professoras propõem, ainda, uma reflexão sobre a "escola" como meio de experiência moral. Consideram que a escola pode ser entendida como uma etapa de "transição" entre a vida privada e a vida pública, o ambiente que "introduz" o aluno na vida pública. Enquanto na família o desenvolvimento do "respeito" estaria fortemente vinculado à afetividade entre as pessoas, e na vida pública seria necessário ter "respeito", mesmo em situações onde não há vinculo de afetividade, na escola ocorreria uma situação intermediária, na qual permeia um certo nível de afetividade, mas, ao mesmo tempo, vai-se ensaiando o exercício do respeito mesmo em relação a pessoas e situações com as quais não se tem uma ligação baseada no afeto.
Outra idéia importante colocada em discussão diz respeito à conotação que normalmente é dada aos conflitos. As professoras apontam que, na vida e na escola, aprendemos que os conflitos são ruins, que devem ser evitados. E, a partir dos estudos realizados, refletem que seria importante que a escola passasse a lidar com os conflitos, trabalhá-los intencionalmente.
Diante disto, uma professora chama atenção para o fato de que o educador, como pessoa, precisa viver este processo de trabalho consciente com os conflitos sócio-morais. Caso contrário, terá dificuldades em atuar nesse sentido, como educador.
Por fim, surge na discussão a idéia de que a escola precisa se abrir mais para o "coletivo": No coletivo, surgem conflitos de valores... Considera-se, então, que o conhecimento das experiências dos movimentos sociais poderia trazer contribuições à escola.
Esta menção aos movimentos sociais e contribuições que eles poderiam trazer à escola nos parece bastante interessante, pois permite estabelecer relações com o outro campo teórico-metodológico que compõe este processo de formação: o dos conflitos socioambientais. Consideramos que este é um aspecto a ser mais bem explorado em experiências futuras de formação continuada de professores.
Quanto ao tema do seminário do grupo 2 (as capacidades morais) e quanto aos conceitos de personalidade moral, consciência moral autônoma, identidade moral, que eram objeto do texto que foi indicado para leitura dos dois grupos, como introdução ao assunto, não temos registros das discussões realizadas. Assim, fica prejudicada a possibilidade de avaliarmos os entendimentos construídos com os professores e as relações que eventualmente possam ter

estabelecido entre este tema e a questão da escola e do trabalho educativo, naquele momento.

Após a realização dos seminários e discussões, e com o objetivo de finalizar a atividade, fizemos uma breve exposição aos professores, retomando alguns conceitos importantes e também os elementos centrais do texto introdutório, que, ao apresentar e caracterizar a linha de Puig, caracterizava e criticava as outras quatro linhas de educação moral ("socialização", "clarificação", "desenvolvimento moral" e "formação de hábitos virtuosos"). O conteúdo da transparência que serviu de apoio a esta exposição encontra-se no Quadro D.

Quadro D.

Alguns conceitos importantes:

- Meios de experiência moral (escola, família, ONG, etc.);
- Campos de problematização moral;
- Tipos de experiência moral: histórica, social, evolutiva, biográfica.

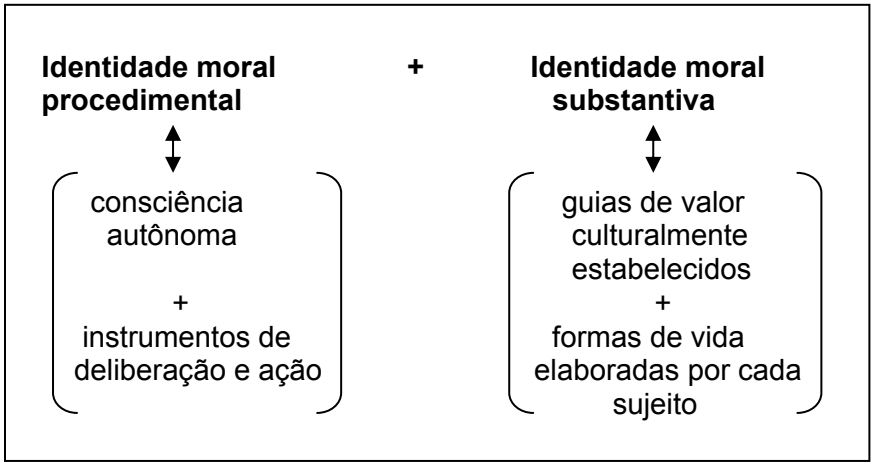
Elementos do texto introdutório sobre construção da personalidade moral (Puig, p. 70-76):

O enfoque da Educação Moral como **construção da personalidade moral** leva em conta aspectos presentes em cada uma das outras vertentes da Educação Moral:

- como socialização
- como clarificação de valores
- como desenvolvimento moral
- como formação de hábitos virtuosos

...e apresenta os limites de cada uma delas.

A personalidade moral resulta da síntese de:



Atividade 5:
Os estudos sobre os elementos básicos da perspectiva de construção da personalidade moral prosseguiram através do tratamento dos conceitos de "guias de valor" e "ação sócio-moral".
As professoras realizaram um fichamento de texto (como tarefa individual "para casa") e, a partir dos mesmos, foi feito um trabalho em grupos: grupo 1 - Guias de valor ; grupo 2 - Ação sócio-moral.

Cada grupo trabalhou um roteiro com cinco questões, sendo quatro a respeito de conceitos e uma a respeito de relações entre o assunto estudado e o papel do educador ou a finalidade da intervenção educativa.
Os registros que temos desta atividade são as respostas escritas elaboradas por cada um dos dois grupos. Nossos registros indicam que não houve tempo para se realizar uma discussão coletiva.

Como já estávamos no final do semestre, definimos que no início do semestre seguinte estes dois temas de estudos seriam retomados. Esta retomada ocorreu de duas formas: quanto aos conceitos, as professoras elaboraram coletivamente um glossário (o glossário será comentado mais adiante neste texto). Quanto às questões sobre o papel do educador/intervenção educativa, foi solicitado que as professoras voltassem aos textos e fizessem uma reflexão individual, por escrito, trazendo posteriormente este material para ser discutido com todo o grupo. Não temos registros das discussões que foram realizadas com o grupo-classe nesse momento. Os registros disponíveis são as reflexões individuais escritas de quatro professoras.

De um modo geral, estes registros escritos indicam que as professoras foram capazes de localizar as idéias centrais dos textos lidos.

Chama atenção que, na maior parte dos casos, as professoras tenham utilizado de forma maciça os termos e trechos do autor para redigir seus trabalhos. Diante deste fato, e levando-se em conta que não há registros escritos das discussões realizadas, consideramos que se torna difícil aferir, apenas pelos trabalhos escritos, o grau de compreensão e apropriação, pelas professoras, das idéias que foram estudadas (pelo menos neste momento do processo).

Cabe ressaltar que os conceitos básicos de "guias de valor" e "ação sócio-moral" voltarão a ser utilizados em outros momentos, ao longo do projeto.

Diante da ausência de registros sobre as discussões, nós optamos por apresentar, aqui, as respostas escritas elaboradas pelas professoras, com a finalidade de permitir ao leitor formar uma idéia sobre o que foi estudado por elas. Apresentaremos primeiramente as questões conceituais (questões 1 a 4 de cada roteiro) e, posteriormente, as questões que tratam no papel do educador/ intervenção educativa (questão 5 de cada roteiro).

❖ ***Questões conceituais sobre o tema " Guias de Valor"***

(Respostas elaboradas pelo grupo 1)

Questão 1. Como o autor define **guias de valor**?

São recursos essenciais e imprescindíveis no processo de construção da personalidade moral, juntamente com os procedimentos da consciência moral. São produtos culturais criados pela civilização e servem para auxiliar formas de vidas individuais e coletivas viáveis, felizes e justas.

Os guias possibilitam a reflexão e fornecem mecanismos para reformular condutas e modos de vida, regulam a ação sociomoral e a compreensão do sentido da vida moral.

Questão 2. O que é **cultura moral**?

A cultura moral é formada pelo conjunto de guias de valores. A cultura moral supõe certa homogeneidade e coerência entre seus componentes, mesmo que existam conflitos entre eles.
Mediante a construção e o uso da cultura se pretende obter correção e eficácia na ação sociomoral dos sujeitos e grupos humanos.

Questão 3. Quais são as **tarefas** dos guias de valor e qual a **importância** deles na construção da consciência moral?

- Tarefas:

Limitar a abertura antropológica e regular a ação sociomoral e fazê-lo conforme critério de correção e eficácia.

- Importância:

  Sua importância está em:

  - Oferecer objetivos que conduzem a reflexão e o comportamento humano.
  - Descrever trajetos por meio dos quais se conduz a própria vida moral.
  - Fornecer mecanismos para reformular condutas e modos de vida.
  - Dar sentido à informação biográfica de cada sujeito.

Questão 4. Puig (1998) apresenta uma tipologia dos guias de valores:

a- idéias morais;
b- tecnologias do eu;
c- modelos;
d- pautas normativas;
e- instituições sociais.

Expliquem as categorias "a", "c" e "d".

a) Idéias morais:
As idéias morais se referem a conceitos e teorias éticas que descrevem, explicam e projetam a realidade humana.
Os conceitos e teorias tem sido tarefa dos filósofos numa tentativa de abrir caminhos para pensarmos de outra maneira: de fornecer meios de transcendermos uma forma de ver a realidade. Uma forma de ver acaba sendo uma forma de viver.
As máximas e os valores morais são derivadas dos conceitos e teorias.
As máximas são ditados e provérbios que nos fazem lembrar no foro íntimo e no diálogo social, o que devemos fazer e como devemos fazê-lo.
Os valores morais nos dizem como devem ser as coisas, oferecem certezas na determinação do correto, assim como objetivos e motivação para a conduta humana, porém não resolvem todos os conflitos.
Ex: dilema sobre aborto e eutanásia.
Concepções: as tradições, cristianismo, liberalismo.

b) Modelos:
Apresentam condutas, atitudes, ou forma de vida que além de propor valores, manifestam como pô-los em práticas. Podem levar a imitação, mas não necessariamente como uma cópia mimética.
Ex: narrações, filmes, literatura, arte, condutas pessoais e biografias públicas, que convidam à transferência de alguns traços à identidade moral do receptor.
Em todos estes casos, estamos diante de guias de valor que mostram de forma obstinada algum critério ou valor moral cuja ação é facultativa.

c) Pauta Normativa:
As pautas normativas são construções simbólicas que uma coletividade dá para si mesma e transmite a todos os seus membros com o intuito de organizar a conduta. Elas são, portanto, guias de valor que regulam de modo concreto e preciso o comportamento dos indivíduos.
Se preocupam em:

1. Descrever com clareza as condutas
2. Obrigar seus receptores a imitar ou evitar as condutas
3. Descrevem e prescrevem condutas que expressam valores.

As pautas normativas elas pautam as condutas para garantir um tipo de comportamento que forneça formas de vida viáveis. Ex: costumes sociais, regras e normas, leis e acordos.

> Os costumes sociais são pautas normativas que prescrevem condutas, mas o fazem sem tematizar seu conteúdo e transmitem por meio de mecanismos em grande medida inconscientes.
> Regras e normas são pautas bem mais conscientes na sua elaboração e transmissão, cuja finalidade é estabelecer padrões de comportamento mais ou menos amplos; às vezes, se diz que as regras são prescrições que não oferecem nenhuma margem em sua aplicação, cumprem-se ou não se cumprem, ao passo que as normas permitem modos diversos de implementações e níveis mais ou menos altos de cumprimento.
> As leis e acordos são pautas normativas que exigem um elevado nível de consciência que se expressa na tematização clara de seu conteúdo, na obrigação de alcançar acordos sobre o prescrito e na necessidade de baseá-los claramente em critérios de utilidade e de valor.

❖ ***Questões conceituais sobre o tema " Ação sócio-moral"***
(Respostas elaboradas pelo grupo 2)

Questão 1. Como Puig (1998) caracteriza ação sociomoral?

> Segundo o autor, ação sociomoral é um comportamento complexo que deriva de operações significativas intencionais que o sujeito realiza para enfrentar situações moralmente controvertidas que surgem nos meios de experiência.
> É uma conduta significativa com determinada intenção e finalidade.
> A finalidade da ação sociomoral é enfrentar as controvérsias de valor (necessidade de resolver o conflito moral).
> A intencionalidade supõe o controle da ação sociomoral por parte da consciência, ou seja, o conhecimento de sua finalidade e seus mecanismos (tem que ser uma atitude de reflexão, não espontânea).
> A ação sociomoral também deve ser significativa. Explicitar as razões e os motivos que justificam a sua realização. Conhecer os motivos da ação é dar-lhes sentido [grifos originais].

Questão 2. Por que ele considera a ação sociomoral como a "unidade mínima significativa" do comportamento moral?

> A consciência sociomoral se expressa na ação sociomoral que se realiza no interior dos meios de experiência, com a finalidade de resolver conflitos mediante o uso combinado dos procedimentos da consciência moral e apoiando-se nos guias culturais de valor que pautam o modo de

> proceder e as possíveis vias de solução para os conflitos de valor. Sendo assim, a ação sociomoral é a unidade mínima do comportamento moral, porque enfrenta em seu conjunto as dificuldades que apresenta cada uma das experiências morais. De tudo o que acontece para se configurar uma ação sociomoral, no mundo real, só é percebido a ação que de tantas que acontecem, pode ser destacada apenas uma de todo o trajeto biográfico.

A última frase desta resposta é uma passagem sem sentido. Como o material nos foi entregue já digitado pelas professoras, posteriormente ao dia em que os grupos trabalharam em classe as questões, não é possível saber se se trata de um erro de digitação ou se há problemas de compreensão e com a elaboração da idéia.

Questão 3. Explique os três tipos de ação que o autor apresenta: instrumental, estratégica e comunicativa.

> - Ação instrumental: (uma das modalidades de ação racional-teleológica) é uma ação orientada para o sucesso, uma vez que a pretensão do sujeito é que se torne realidade aquilo que se deseja. O sujeito pretende alcançar uma meta, procura meios adequados para atingi-la e avalia as conseqüências. Conta com regras técnicas de ação e pode-se fazer prognósticos de relações causais.
> Exemplo: inventar uma vacina contra a malária, produzir um artefato para colocar em órbita um telescópio.
> - Ação estratégica: (segunda modalidade da ação racional-teleológica ou ação orientada à consecução de um êxito enquanto obtenção das finalidades) se realiza sempre em situações não objetivadas, devendo ser consideradas as possíveis decisões de um oponente racional. Incorpora a ação recíproca de todos os atuantes. Conta com a possibilidade de aplicar certas regras de escolha racional. Exemplo: processos de negociação nos quais se trocam bens e favores para conseguir um objetivo (negociação empresarial).
>
> - Ação comunicativa: não é uma modalidade de ação racional-teleológica, porque o ator não pretende conseguir o êxito (consecução unilateral de certas finalidades pessoais).
> O ator pretende conseguir o entendimento entre pontos de vista diferentes e o acordo ou coordenação de fins e planos de ação entre os diversos interlocutores. Por meio do diálogo fica possível coordenar os respectivos planos de ação com base na cooperação e no consenso não forçado. No diálogo realizado em condições de igualdade, surge um impulso do entendimento, justiça, solidariedade.

A ação comunicativa é uma interação simbólica mediante a qual se busca restabelecer a intersubjetividade (entendimento, reconhecimento, acordo, coordenação) entre os atores.
Na realidade, muitos diálogos estratégicos poderiam tornar-se ações comunicativas, ou talvez subjaza neles vontade ou possibilidade comunicativa.

Questão 4. A partir destas três, como ele caracteriza ação sociomoral?

Designa um processo de interação social, no qual se fundem dois tipos de ação humana: a atuação e a comunicação.
A ação sociomoral não se baseia na imposição dos próprios fins, mas na produção de um melhor entendimento fundamentado no intercâmbio constante dos papéis de falante e ouvinte, ou seja, um diálogo realizado em condições de igualdade e em que impere a força das melhores razões.
Na ação sociomoral, o acordo ou a coordenação das pretensões de cada participante (o fim da ação) depende do impulso motivador do entendimento que provoca o diálogo (o meio da ação).
A formação da personalidade moral requer o trabalho simultâneo e coordenado entre o que se faz, o que se quer fazer e o que se reflete dialogicamente (inclui-se aqui o diálogo interno, ou reflexão, diálogo público, ou debate).
O diálogo é um instrumento para garantir a convivência, combinando condições aceitáveis para todos (justiça) e que permitam ao mesmo tempo a auto-expressão livre de cada um (felicidade).

❖ ***Questões sobre "guias de valor" e "ação sócio-moral" que tratam do papel do educador e da intervenção educativa:***

- GUIAS DE VALOR:

Questão 5. Que aspectos importantes vocês destacariam do trecho em que Puig fala do papel do educador em relação ao trabalho com os guias de valor (p.209)?

Resposta elaborada pelo grupo 1:

Para Puig, é papel da educação os esforços para usar melhor os guias de valor e compreender melhor quais são os dinamismos psicossociais que os tornam eficazes. Os educadores deverão trabalhar com guias de valor, mas deverão fazer um enorme projeto formativo que saiba selecioná-lo, que saiba afirmá-lo sem violentar a

> consciência dos educandos e que saiba trabalhar com eles com vistas à construção autônoma da personalidade moral.
> Em suma, que não os silencie, mas que os apresente comprometidamente quando assim for requerido, que respeite sempre a consciência de seus alunos. Os guias são recursos para construir com autonomia e com ajuda a personalidade moral.

Nas reflexões individuais entregues por escrito pelas professoras, por ocasião da retomada feita no segundo semestre, encontramos representadas as idéias mais importantes que Puig desenvolve no trecho em questão, que dizem respeito à necessidade de o educador:

- selecionar conscientemente guias de valor para serem trabalhados;
- demonstrar compromisso com os valores, quando for necessário, mas, ao mesmo tempo, ter o cuidado de não trabalhá-los de modo impositivo, como mera transmissão, e sim respeitando e ajudando a desenvolver a autonomia moral dos alunos;
- ter um projeto formativo comprometido com a formação da personalidade moral dos educandos, entendendo que os guias de valor são elementos culturais que servem de apoio a este trabalho de construção.

Uma das quatro professoras destacou ainda outras duas idéias:

- que o educador deve considerar que o trabalho de construção da personalidade moral é mais amplo, não se restringindo ao conhecimento dos guias: inclui também o desenvolvimento da sensibilidade para perceber e lidar com as experiências conflitivas e o exercício das capacidades morais;
- que, ao trabalhar os guias de valor, o professor estará pensando e repensando a cultura moral da sociedade, no que diz respeito aos problemas morais com que se convive naquele contexto.

Parece-nos que as respostas elaboradas individualmente pelas professoras, neste segundo momento, apresentam um maior grau de aprofundamento da reflexão, em relação àquela primeira elaboração grupal.

- AÇÃO SÓCIO-MORAL:

Questão 5. Que aspectos importantes vocês destacariam do trecho em que Puig comenta intervenção educativa e ação sociomoral (pp.219-220) ?

Resposta elaborada pelo grupo 2:

> A intervenção educativa tem como principal tarefa estimular a ação sociomoral para que:
> - seja cada vez mais madura
> - se desencadeie graças a uma sensibilidade mais aguda para os problemas morais

- o faça usando e desenvolvendo os procedimentos da consciência moral
- utilize os guias culturais de valor que o sujeito foi adquirindo
- visando a formação da personalidade moral e a convivência coletiva, consiga que a ação sociomoral proporcione todos os efeitos de que é capaz.

As respostas dadas pelas professoras, nos fichamentos individuais elaborados no momento de retomada, no segundo semestre são mais abrangentes do que a resposta elaborada anteriormente pelo grupo 2. Agora, as respostas refletem de modo mais completo os elementos centrais discutidos pelo autor, a respeito do tema em questão, que são os seguintes:

1. Quando, na intervenção educativa (e também nas situações não sistematizadas da vida cotidiana), se propõe um problema moral, a resposta ao enfrentamento do problema se concretiza, de modo pleno, na ação sócio-moral.

2. É muito importante que sejam trabalhadas intervenções educativas em que se chegue, de fato, ao nível da AÇÂO. Lembramos que o desenvolvimento da moralidade abrange um aspecto reflexivo (dialogar e refletir) e um aspecto comportamental (agir), e que as diferentes atividades de educação moral formal trabalham em diferentes graus estes aspectos. Exemplos extremos são: discussão de dilema moral (caráter reflexivo) e assembléia de classe (alia reflexão e ação moral concreta). Não se deve perder de vista que há um desenvolvimento mais completo da personalidade moral quando são trabalhados os dois aspectos.

3. A intervenção educativa que lida com a ação sócio-moral tem como principais tarefas: a - desenvolver um aumento da sensibilidade para se perceber (“detectar”) os problemas sócio-morais; b - promover o exercício das capacidades morais; c - utilizar como apoio os guias culturais de valor, ajudando o sujeito a construir/reconstruir o significado dos mesmos.
Ao trabalhar todos estes aspectos, a intervenção educativa irá contribuir para tornar a ação sócio-moral mais madura.

4. A intervenção educativa que trabalha com a ação sócio-moral concreta contribui em dois âmbitos importantes: o do indivíduo, uma vez que propicia a formação da personalidade moral; o da coletividade, já que leva ao aprimoramento das formas de convivência coletiva.

Atividade 6:
Para a retomada de conceitos que, juntamente com os professores, avaliamos ser necessária no início dos trabalhos do segundo semestre de 1999, foi sugerida a elaboração de um glossário.
Para realizar esta tarefa, as professoras trabalharam em grupos, revendo os materiais anteriormente estudados e trocando idéias a respeito de seus entendimentos. Os conceitos trabalhados foram:

- Experiência sócio-moral;
- Clarificação de valores;
- Campos de problematização moral;
- Guias de valor
- Ação sócio-moral

O registro disponível desta atividade é o trabalho escrito entregue pelas professoras, que transcrevemos a seguir:

> **Clarificação de valores:** é um processo pessoal de tomada de conhecimento dos próprios valores, crenças e opções. Os exercícios de clarificação de valores devem tentar, acima de tudo, ajudar os alunos a conhecer o que cada um deles valoriza. Como procedimento da consciência moral é muito importante. No entanto, a educação moral pautada apenas nesta linha é individualista.
>
> **Experiência sócio-moral:** é toda experiência que envolve conflitos de valor. É moral porque envolve valores. É a apreensão imediata por parte do sujeito de algo incômodo ou de um conflito social. Esse conflito vai levá-lo a uma reflexão mais profunda, obrigando-o a elaborá-la para recuperar a coerência. O sujeito lança mão dos guias de valor para resolver o conflito social. É sempre pessoal, subjetiva, singular.
>
> **Campos de problematização moral:** são espaços e temáticas morais que a coletividade prioriza a partir das experiências morais similares e conflitantes, dedicando especial atenção, realizando um trabalho de clarificação, de reconhecimento, de produção de idéias de valor, de práticas concretas para orientar experiências morais dos seus membros.
>
> **Guias de valor:** são recursos que regulam e dão sentido à vida moral dos sujeitos e das comunidades dando critérios de correção e eficácia das ações morais. São criados pelas civilizações, criticados a cada nova geração e, quando necessário, reconstruídos. Servem para facilitar a adoção de formas de vida individual e coletivas viáveis, felizes e justas.
>
> Tipologia dos guias de valor:
> - Idéias morais – são conceitos e teorias éticas que descrevem, explicam e projetam a moralidade humana. Idéias como dignidade humana, bem comum, servem para nos entendermos melhor e nortearmos nossa vida moral. Ex.: ditados, provérbios.

- Modelos – são construções simbólicas para mostrar uma representação exemplar de alguns princípios ou comportamentos éticos. Os modelos mostram uma certa conduta que encarna valores. São apresentados em contos, na literatura, nos filmes, na arte, nas biografias ou nos personagens públicos representativos. Há muitos casos em que se apresentam como anti-modelos.
- Pautas normativas – são construções simbólicas que uma coletividade transmite a todos os seus membros como forma de organização da conduta, de modo concreto e preciso. As idéias morais se concretizam nas pautas normativas. São pautas normativas: as regras e norma; leis e acordos.

Ação sócio-moral:

a) Definição:

Ação ou comportamento intencional complexo que reflete operações significativas que o sujeito elege para enfrentar as situações morais controvertidas com uma finalidade consciente. Essas operações procedem do uso combinado dos procedimentos da consciência moral (obs.1) e apóiam-se nos guias culturais de valor (obs.2).

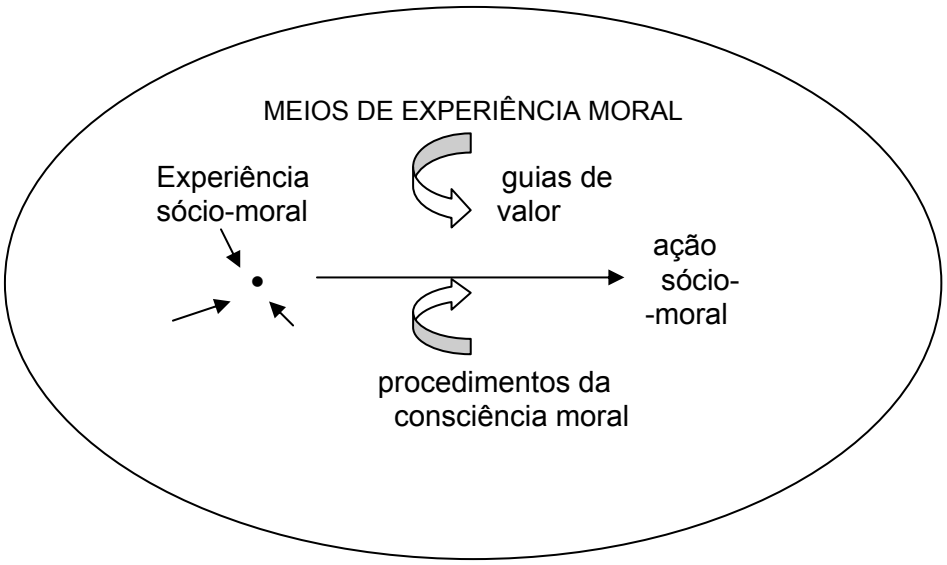
Obs.1- Os procedimentos da consciência moral (capacidades pessoais) são: auto-conhecimento e conhecimento dos outros; juízo moral; compreensão crítica, comunicação e diálogo; capacidades emocionais e de sensibilidade;auto-regulação.

Obs.2 – Os guias culturais de valor (elementos culturais) são: idéias morais; tecnologias do eu; modelos; normas;valores;acordos e leis (pautas normativas) e instituições.

Este exercício de elaboração de glossário, além de servir à retomada dos conceitos que haviam sido estudados no semestre anterior, também contribuiu no processo de preparação das professoras para as apresentações que elas fizeram ao grupo GT1, no *Workshop do Projeto Interface*, que foi realizado em novembro de 1999, encerrando as atividades do primeiro ano do processo de formação continuada.

É importante ressaltar que, após termos trabalhado este conjunto de conceitos, nós apresentamos para discussão com as professoras do GT2 o seguinte diagrama:

A construção da personalidade moral



Ele representa a integração entre os conceitos estudados, dentro da perspectiva de Puig sobre a formação da personalidade moral: Vivemos imersos em *meios* que nos oferecem *experiências sócio-morais*. Quando confrontados com este tipo de experiência (que envolve a percepção, pelo sujeito, de um conflito entre valores), utilizamos nossas *capacidades morais* (que são "ferramentas psicológicas"), juntamente com os *guias de valor* (que são "ferramentas culturais"), para desenvolver a reflexão moral que poderá nos levar a uma ação concreta, a *ação sócio-moral*, que realizamos com o objetivo de resolver o conflito moral que está sendo enfrentado ("resolver", aqui, significa sair do conflito por uma via que nos permite reconquistar o equilíbrio interno que havia sido perdido diante do conflito de valores vivenciado).

O diagrama foi considerado bastante significativo pelas professoras, que o adotaram como apoio para as apresentações que fizeram ao GT1 no *workshop* já mencionado. Além de servirem de apoio às apresentações, tanto o diagrama como o glossário foram incorporados pelas professoras à apostila que elas elaboraram para ser distribuída aos professores do GT1, no *workshop.*

<u>Atividade 7</u>:

Com o objetivo de aprofundar as reflexões, com as professoras, a respeito do papel do educador em uma educação moral que busca fomentar a construção da personalidade moral, foi proposta a leitura de dois textos:

1. "A intervenção educativa na construção da personalidade moral – *aprendiz, tutor e tarefas na educação moral*" (PUIG, 1998 a, p.229-240)
2. "Atitudes do educador em Educação Moral" – (PUIG, 1998b, cap. 3, p.185-199)

Uma vez que não foi solicitado material escrito às professoras, relativo a estas leituras, e também não há registros disponíveis sobre as discussões realizadas, nós optamos por apresentar, aqui, o quadro 5, elaborados por nós, que contém uma síntese dos principais aspectos apontados por Puig (1998a.; 1998b) como relevantes a respeito do papel do educador na educação moral comprometida com a construção da personalidade moral dos educandos. Nosso objetivo é permitir que o leitor forme uma idéia a respeito dos subsídios que foram oferecidos para a reflexão das professoras. (Os textos, na íntegra, estão disponíveis nos ANEXOS 4 e 5 deste relatório).

Quadro 5. Idéias centrais dos textos "A intervenção educativa na construção da personalidade moral – *aprendiz, tutor e tarefas na educação moral*" e "Atitudes do educador em Educação Moral".

Parcialidade x imparcialidade do educador nas discussões sobre valores

Por um lado, deseja-se desenvolver um trabalho em que não ocorra a imposição de valores, de modo heterônomo, do educador para os educandos. Por outro lado, também não se deseja "abandonar" os educandos para que lidem totalmente sozinhos com os guias de valor, no enfrentamento dos conflitos sócio-morais.

Considera-se que a neutralidade do educador é conveniente quando se tratar de valores cuja adoção depende de decisões pessoais não generalizáveis (compatíveis com os valores universais, porém, em si mesmas não generalizáveis). Nestes casos, ele deve se abster de declarar sua posição, para evitar influenciar a reflexão e posicionamento dos alunos (não se deve esquecer que, por exercer a função de professor, ele pode ser considerado como modelo ou referência pelos educandos, em diferentes graus – quanto mais jovens os educandos, mais dificilmente conseguem separar a pessoa do professor e a função de professor). Caso o professor ache conveniente dar a sua opinião, deverá fazê-lo no final das discussões, e deixando claro que esta é sua posição pessoal, que é uma entre muitas possíveis e aceitáveis. Considera-se mais oportuno que o educador declare sua posição caso isto tenha sido claramente solicitado pelos alunos.

Quando estão em jogo valores universalmente desejáveis (como respeito, igualdade, justiça, direito à vida), o educador deve manifestar sua adesão a eles, principalmente nas situações em que haja educandos defendendo os "contra-valores" (valores opostos a estes valores universalizáveis): o educador deve ter uma atitude clara de compromisso com os valores universalizáveis. Isto não significa abandonar um trabalho formativo de discussão destes valores, em que os educandos possam analisar suas vantagens, seus limites, reconhecê-los em situações relacionadas a seu contexto de vida. No entanto, não deve restar qualquer dúvida a respeito da importância destes valores, que são fruto do acúmulo cultural das sociedades e que claramente se deseja "transmitir" às gerações mais novas.

Condições e atributos do educador

O educador não é um sujeito moralmente superior aos educandos. Não se espera que seja modelo de excelência moral ou que saiba as respostas para todos os tipos de conflitos sócio-morais que venham a se apresentar. Não seria razoável

esperar isto de um ser humano. O que o habilita para o trabalho educativo com a moralidade é o fato de que, por ser um adulto, provavelmente já pôde adquirir mais experiência no trato com os conflitos sócio-morais, tem mais prática no uso das “ferramentas procedimentais” (que são as capacidades morais) e também um maior repertório acumulado em relação aos guias de valor já produzidos culturalmente – assim, pode estar no papel de tutor dos mais jovens, ajudando-os a exercitar suas capacidades morais e a construir conhecimento crítico a respeito dos guias de valor e de seu uso, no enfrentamento dos conflitos sócio-morais. Puig utiliza a metáfora da oficina, na qual mestre e aprendizes estão ativamente envolvidos com tarefas concretas, no decorrer das quais os aprendizes vão adquirindo vivência e experiência, podendo contar com as orientações de alguém que já possui mais destreza e experiência no desempenho do mesmo tipo de tarefas (“o mestre”). Além de ter mais repertório acumulado e mais prática no enfrentamento de experiências sócio-morais, será desejável que o educador tenha conhecimentos específicos sobre o trabalho de educação moral – para tanto, deverá ser adequadamente preparado em sua formação como educador.

Alguns atributos são desejáveis ao educador que irá se envolver com o trabalho de educação moral. Para fomentar o desenvolvimento pessoal dos alunos e sua autonomia, será imprescindível criar situações em que eles se sintam livres e acolhidos para manifestar o que de fato sentem e pensam. Ao criar este tipo de ambiente, o educador estará ao mesmo tempo possibilitando esta livre expressão dos alunos e “convidando-os” a desenvolverem o mesmo tipo de postura diante dos demais – ou seja, estará cultivando uma atitude de abertura para o diálogo (que é, em si mesmo, uma “técnica” a ser aprendida e um valor a ser considerado, na direção da construção da personalidade moral autônoma). Aí, a questão da coerência pessoal é fundamental. Se o educador cria artificialmente este tipo de atmosfera em determinados momentos de trabalho, mas, em sua atitude pessoal no relacionamento cotidiano com os alunos (e com outras pessoas) não se pauta espontaneamente por tais critérios, será difícil conseguir, de fato, desenvolver um bom trabalho de educação moral (na perspectiva da construção da personalidade moral autônoma dos educandos).

Um certo grau de maturidade emocional também é importante. O educador deve ser capaz de participar do processo de desenvolvimento do educando, na construção de sua identidade moral, sem desejar modelá-lo conforme sua própria imagem ou de acordo com seus próprios valores. Deverá saber ser respeitoso e acolhedor, criando laços afetivos com os alunos, sem perder de vista que a finalidade educativa impõe que ele saiba ter isenção, não deixando que se crie uma relação de dependência ou subordinação dos alunos, que não seria adequada ao seu desenvolvimento na direção da construção da própria identidade moral.

Ao propor um determinado tema sócio-moral a ser trabalhado, será importante que o educador esteja ciente de seu próprio grau de proximidade e envolvimento emocional com o tema, avaliando se consegue ajudar os alunos a perceberem a complexidade e as diversas nuances e possibilidades de posicionamento, ficando atento para não permitir que seu envolvimento pessoal com a temática discutida leve a um tratamento parcial da questão com os educandos.

Não se trata, aqui, de “dar uma receita de educador moral perfeito”, e sim de oferecer aos educadores alguns parâmetros que poderão ajudá-los a se aprimorar e a tomar decisões quando envolvidos no trabalho de educação moral.

Comentários gerais sobre os estudos teóricos da linha de construção da personalidade moral (Puig, 1998a) realizados com os professores no Projeto Interface:

Em suma, os estudos teóricos que fizemos da linha de construção da personalidade moral (PUIG, 1998) tiveram como objetivo levar a conhecer e refletir sobre os elementos centrais desta proposta específica de educação moral e sobre os desdobramentos ou conseqüências desta abordagem para a intervenção educativa e para o papel do professor.

Estes estudos incluíram os seguintes elementos (indicamos ao lado, entre parêntesis, em qual das atividades acima descritas o tópico foi contemplado):

1) Caracterização básica da linha: o que é a personalidade moral; porque esta linha se intitula "construção"; consciência moral autônoma; identidade moral. (Atividade 4, texto introdutório recomendado para a leitura dos dois grupos).

2) Elementos importantes do processo de construção da personalidade moral:

- Meios de experiência moral (Atividade 4 – seminário grupo 1);
- Experiência sócio-moral (Atividade 4 – seminário grupo 1)
- Recursos da consciência moral:
  - as capacidades morais (Atividade 4 – seminário grupo 2)
  - os guias de valor (Atividade 5);
- Ação sócio-moral (Atividade 5);

- Campo de problematização moral (Atividade 6 – elaboração de glossário);
- Tipologia das experiências sócio-morais (Atividade 4).
- Tipologia dos guias de valor (Atividade 5);

3) Intervenção educativa e papel do educador no processo de construção da personalidade moral (Atividade 7).

A título de síntese, apresentaremos a seguir alguns comentários sobre as atividades 4, 5, 6 e 7.

Atividade 4:
Nós consideramos que as discussões realizadas mostram que, a partir dos conceitos de "meios de experiência moral" e "experiência sócio-moral", as professoras foram capazes de estabelecer diversas relações com a questão da escola e com o educador:

- a escola como meio de experiência moral; como transição, para o aluno, entre a vida no âmbito privado (da casa, da família) e no âmbito público;
- a necessidade de se explorar, na educação, os conflitos sócio-morais que estão presentes na escola;
- a necessidade de o educador também vivenciar e lidar conscientemente com os conflitos sócio-morais em sua própria vida, para que possa realizar este trabalho educativo com os alunos;

- a necessidade de abrir a escola para o coletivo, pois é no coletivo que se constituem os conflitos; a contribuição que a escola pode buscar em uma aproximação com a temática dos movimentos sociais.

Um outro aspecto que consideramos relevante assinalar é que, no âmbito dos estudos sobre o conceito de "experiência sócio-moral", foi apresentada uma tipologia das experiências sócio-morais, proposta por Puig (elas podem ser: históricas, sociais, evolutivas e biográficas). Este ponto teórico é importante para a articulação que se fará depois, entre o campo da educação moral e os conflitos socioambientais, neste processo de formação continuada. Por isso, consideramos que ele mereceria um destaque especial, que constatamos que não foi dado quando realizamos a atividade 4. Este, parece-nos ser um aspecto que mereceria um encaminhamento diferente em futuras experiências de formação continuada.

Ainda na atividade 4, consideramos que ficam prejudicadas as avaliações a respeito dos entendimentos construídos naquele momento com os professores, em torno dos temas "Capacidades morais" (seminário do grupo2) e "Caracterização da linha de construção da personalidade moral" (texto indicado para leitura dos grupos 1 e 2), uma vez que não dispomos de registros das discussões que foram realizadas com os professores, sobre estes assuntos.

Atividade 5:
Na atividade 5, foi estudado o conceito de "guias de valor", completando o estudo dos recursos utilizados pela consciência moral para enfrentar as experiências sócio-morais, que havia se iniciado na atividade 4 (estes recursos são: as capacidades morais e os guias de valor). Também se estudou o conceito de ação sócio-moral.

Em relação aos guias de valor, trabalhou-se:
- o conceito;
- função e importância dos guias de valor;
- uma tipologia dos guias de valor, proposta por Puig.

Em relação à ação sócio-moral, trabalhou-se:
- o conceito;
- porque ela é considerada a unidade mínima significativa do comportamento moral;
- os três tipos de ação humana (instrumental; estratégica e comunicativa) e a natureza mista da ação sócio-moral (é ação instrumental e comunicativa ao mesmo tempo).

Nesta atividade, também foram estabelecidas relações entre os tópicos estudados e a intervenção educativa e o papel do educador. Delas, nós destacamos algumas das idéias apresentadas nas respostas escritas das professoras aos exercícios propostos:

Quanto aos guias de valor:

- Que o educador deve trabalhar os guias de valor de forma não impositiva e ajudando os educandos a se aproximarem dos guias de

forma crítica, entendendo-os como apoios à reflexão moral, mas não como respostas prontas aos conflitos, nem como parâmetros imutáveis;

- Que o educador deve ter consciência de que o trabalho de construção de significado e de uso dos guias de valor, com os educandos, é um importante elemento de apoio à formação da personalidade moral autônoma;

- Que, em que pese esta importância, o trabalho de educação moral não pode se restringir ao trabalho com os guias de valor: é necessário incluir também o desenvolvimento da sensibilidade para perceber e lidar com as experiências conflitivas e o exercício das capacidades morais.

Quanto às ações sócio-morais:

- Que o desenvolvimento da moralidade envolve um aspecto reflexivo (dialogar e refletir) e um aspecto comportamental (agir);

- Que diferentes atividades de educação moral trabalham em diferentes graus os aspectos reflexivo e comportamental;

- Que é importante que as intervenções educativas procurem ultrapassar o nível da reflexão moral e chegar ao nível da ação sócio-moral, sempre que possível, pois há um desenvolvimento mais completo da personalidade moral quando são trabalhados os dois aspectos.

Lembramos que, em relação à atividade 5, todos os registros disponíveis são trabalhos escritos elaborados pelas professoras, algumas vezes em grupos, outras vezes individualmente. Lembramos também que as questões propostas foram retomadas mais de uma vez, durante nossos estudos. No entanto, não temos registros das discussões realizadas nestas oportunidades.

Desejamos ainda comentar que uma análise de conjunto da atividade 5, hoje, nos leva a considerar que talvez seja possível e oportuno redesenhar a maneira como nós exploramos, com as professoras, os temas “Guias de valor” e “Ação sócio-moral”.

Dentre as cinco questões que foram propostas para trabalhar cada um destes dois temas, parece-nos que algumas poderiam ser descartadas, e outras deveriam ser mais bem exploradas. No caso dos “Guias de valor”, por exemplo, a tipologia dos guias de valor, que é objeto da questão 4, ficou pouco explorada, e é um elemento importante para se construir, posteriormente, relações entre a educação moral e a educação ambiental (como veremos mais adiante neste trabalho). Já a questão 2, sobre a idéia de cultura moral, talvez pudesse ser dispensada. No caso da “Ação sócio-moral”, talvez não seja relevante discutir com os professores os três tipos de ação humana e a natureza mista da ação sócio-moral. Por outro lado, seria importante dispor de mais tempo para explorar a questão das intervenções educativas em torno da ação sócio-moral.

Em resumo, percebemos que é possível focar melhor o trabalho, tendo uma clareza maior a respeito dos conceitos e idéias que são mais relevantes para o

conjunto do processo de formação que desejamos desenvolver com os educadores, relacionando a educação moral e a educação ambiental.

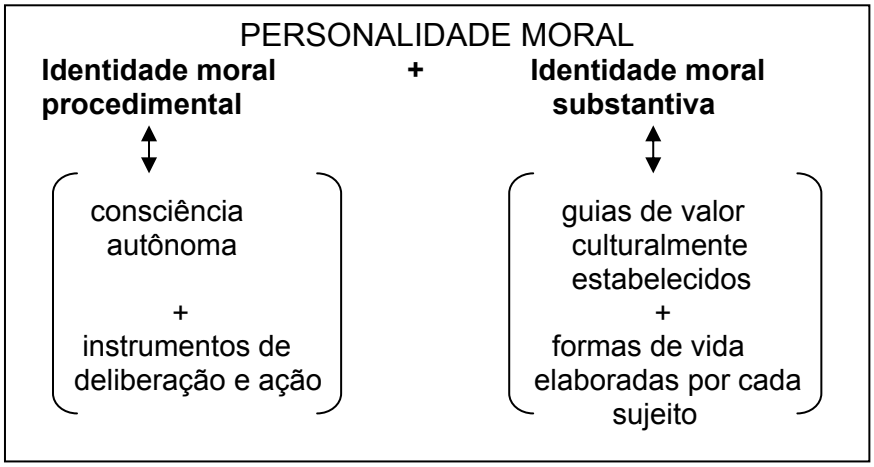
Atividade 6:
Já mencionamos que a elaboração de um glossário, com os conceitos centrais que estavam sendo estudados, teve como objetivo propiciar a retomada destes conceitos, quando recomeçamos os trabalhos da formação continuada com o GT2, após as férias letivas de julho de 1999.
A respeito desta atividade 6, desejamos ressaltar aqui apenas um ponto:

- É aqui que aparece pela primeira vez, em nossos registros, o conceito de "campo de problematização moral". Este conceito é muito importante para a articulação que se faz posteriormente entre os dois campos (da educação moral e da educação ambiental), nesta proposta de formação continuada. Assim, chama nossa atenção que não tenhamos realizado uma discussão mais sistematizada, até este momento do processo, sobre este conceito. Ele é retomado novamente no momento em que trabalhamos as "Pontes entre EM e EA". Talvez seja interessante prever um trabalho mais bem estruturado com este conceito, já na fase que antecede o estabelecimento de relações entre educação moral e educação ambiental.

Atividade 7:
Como já indicamos anteriormente, não temos qualquer registro a respeito das discussões feitas com as professoras, a partir das duas leituras recomendadas sobre este tema. Aqui, gostaríamos apenas de ressaltar que os assuntos tratados nestes dois textos - a intervenção educativa e o papel do professor na construção da personalidade moral - são de suma relevância para este trabalho de formação, e que será indispensável prever atividades melhor estruturadas e dispor de um tempo adequado no processo de formação, para trabalhar com estes aspectos, em experiências futuras de formação continuada.

Para finalizar estes comentários gerais sobre os estudos teóricos da linha de construção da personalidade moral que realizamos com os professores no Projeto Interface, gostaríamos de acrescentar algumas observações de caráter mais geral, não relacionadas especificamente a cada um das atividades descritas.

Uma análise de conjunto, hoje, das atividades que realizamos para estudar o referencial de Puig com os professores, nos leva a considerar que talvez tenhamos dado muita ênfase ao estudo dos conceitos e elementos que compõem o processo de construção da personalidade moral, e tenhamos dedicado pouco tempo à discussão mais estruturada das idéias de "ligação", aquelas que são "integradoras" dos elementos componentes. Um exemplo claro disto é a ausência, em nossos registros, de atividades estruturadas que visassem explorar mais detida e profundamente o conceito de "personalidade moral". O conceito foi trabalhado, e chegamos a propor às professoras um diagrama para representá-lo:



No entanto, chama nossa atenção a ausência de uma sistematização maior a respeito deste conceito com os professores. Por outro lado, os elementos que participam do processo de construção da personalidade moral foram trabalhados de diversas formas e retomados em diversas ocasiões durante o processo. Por exemplo: o conceito de "experiência sócio-moral", que é primeiramente trabalhado a partir do seminário de um dos grupos, na atividade 4, depois retomado no "Glossário" (atividade 6) e posteriormente vai reaparecer nas questões que são propostas para se estabelecer relações entre EM e EA. Não estamos questionando, propriamente, a insistência na retomada dos conceitos básicos, pois pensamos que ela cumpriu um papel importante, especialmente no caso dos conceitos que eram importantes para se compreender os processos de construção da autonomia moral e para se estabelecer relações entre EM e EA. O que estamos questionando é a ausência de uma ênfase equivalente em retomar as idéias ou conceitos "integradores".

Outro aspecto que pensamos que precisa ser mais explorado diz respeito à "passagem" entre os blocos 1 e 2, ou seja, dos estudos introdutórios de educação moral para os estudos específicos da linha de construção da personalidade moral. Na experiência realizada, ficou bem explicitado para os professores, - a partir das considerações a respeito das diferentes linhas de educação moral (socialização, clarificação, desenvolvimento moral e formação de hábitos virtuosos), - que a linha de Puig (1998a) contemplava aspectos positivos daquelas outras abordagens e buscava suprir as deficiências de cada uma delas, realizando um trabalho mais abrangente e completo, justamente por buscar contribuições nessas diversas abordagens. Este ponto foi retomado várias vezes ao longo dos estudos, e talvez tenha prevalecido como justificativa para o fato de adotarmos, a partir de um determinado momento do processo de formação continuada, este referencial específico. No entanto, há outras razões para a adoção deste referencial, que talvez tenham ficado pouco exploradas, apesar de terem sido introduzidas a partir da leitura de um dos textos de Puig:

- Ele considera que a formação moral é processo;
- É processo de *construção*: envolve a participação ativa do sujeito;
- Ao mesmo tempo, não desconhece a importância que as relações entre o sujeito e seu meio social e cultural exercem nesta construção:

quer fomentar a autonomia do sujeito, mas não entende esta autonomia como um individualismo ou uma independência total do sujeito em relação ao seu meio.

- Por fim, destacaríamos como muito relevante a idéia de que Puig considera que sua linha visa à formação de sujeitos dialógicos para viverem em sociedades democráticas, e que isto implica em que sua proposta de educação moral é dialógica: compreende o trabalho com elementos procedimentais e com elementos substantivos.

De nossa parte, desejamos trabalhar pela concretização de uma educação ambiental potencialmente formadora de cidadania (entendida em perspectiva emancipatória), o que pressupõe preparar sujeitos aptos à participação política, entendida como "macroparticipação" (no sentido de Bordenave, 1987) ou como Ação política (no sentido de Arendt, 1987). Tais sujeitos precisam ser moralmente autônomos (o que inclui, entre outras características, serem dialógicos). Adicionalmente, pensamos que esta educação ambiental não pode ser relativista, em relação aos valores, e sim, que tem um referencial claro, pautado na idéia de "meio ambiente como bem comum" (que está relacionada à idéia de sustentabilidade, também). Assim, podemos perceber que, no que diz respeito ao trabalho com a dimensão da moralidade, esta educação ambiental necessita de uma linha de abordagem que seja dialógica (trabalhe elementos substantivos e procedimentais). E que vise à preparação de sujeitos para viverem (e participarem ativa e criticamente) em sociedades democráticas.

Consideramos, portanto, que as razões pelas quais adotamos o referencial de Puig em nossa proposta de formação continuada de professores em EA necessitam ser mais bem explicitadas e trabalhadas em futuras experiências de formação continuada.

c. Refletindo para construir relações entre a educação moral e a educação ambiental - as "Pontes EM-EA"

Descrição e análise das atividades realizadas:

Atividade 8:

O estabelecimento das "pontes" entre a educação moral e a educação ambiental torna o estudo da educação moral especialmente interessante para o educador que trabalhará com a temática ambiental (além de ser interessante para o educador "em geral").

As relações entre a EM e a EA podem ser construídas desde os estudos introdutórios de educação moral, e depois aprofundadas quando se conhece o referencial de Puig.

No Projeto Interface, este exercício de estabelecimento de relações foi realizado de um modo mais sistematizado em dois blocos de questões, aos quais nos referíamos como "Pontes EM-EA 1" e "Pontes EM-EA 2".

No primeiro conjunto, três das quatro questões trabalhadas se relacionam a temas ou aspectos abordados durante os estudos introdutórios de EM. No segundo conjunto, todas as quatro questões propostas se relacionam a

conceitos e idéias mais específicos do referencial de Puig, de *construção da personalidade moral*.

É importante ressaltar que as questões foram propostas em diferentes momentos ao longo do processo de estudos do GT2, nos quais as reflexões foram feitas em pequenos grupos e/ou coletivamente com o grupo-classe. Além disso, todas foram retomadas pelo menos uma vez, e algumas o foram mais do que uma vez (se verá que as idéias que foram acrescentadas em momentos de retomada aparecem sob a indicação "complemento"). O que apresentamos aqui é uma síntese dos materiais escritos entregues pelas professoras e das discussões realizadas. Ela será organizada a partir dos dois blocos de questões propostos ("Pontes EM-EA 1" e "Pontes EM-EA 2").

"Pontes EM-EA 1"

As questões 1, 3 e 4 se relacionam aos estudos introdutórios de EM. Por isso, serão apresentadas primeiramente. Depois trataremos da questão 2, que é formulada a partir de um conceito do referencial de Puig.

Questão 1 - O que seria a "boa informação", que ajudaria a construir a conduta moral autônoma, quando pensamos no ambiental?

A resposta elaborada pelas professoras:

1) A boa informação, que ajuda a construir a conduta moral autônoma, quando pensamos no "ambiental", é aquela que:

- sensibiliza;
- que tem relação com a vida das pessoas;
- que está inserida no contexto social;
- que ajuda a perceber os resultados imediatos e futuros de nossa ação no ambiente;
- que mostra aos indivíduos a possibilidade de soluções alternativas, com ações que estejam ao seu alcance;
- que apresenta causas e conseqüências; que mostra a importância dos acúmulos culturais e sociais;
- que leva o professor a viver o processo de tal forma que entenda a importância da mesma.

Q 1. Complemento:

- sobre questões locais
- sobre questões globais
- de qualidade científica "certificada"
- que permita analisar as questões ambientais por diferentes ângulos e por vários pontos de vista
- que leve em conta as concepções prévias do público-alvo

- que ajude a antecipar as conseqüências → RESPONSABILIDADE
- para os heterônomos: formação de "hábitos compatíveis" é uma boa base
- que ajude a resgatar os vínculos afetivos com o ambiente

Pensamos que a elaboração das professoras abrange diversos aspectos importantes, que estão relacionados à formação de uma conduta moral autônoma:

- informação que "ajuda a entender" ("que apresenta causas e conseqüências; que mostra a importância dos acúmulos culturais e sociais");
- informação que ajuda a "operacionalizar novas condutas" ("que mostra aos indivíduos a possibilidade de soluções alternativas, com ações que estejam ao seu alcance");
- informação que permita trabalhar aspectos relacionados à dimensão afetiva e à sensibilidade, que são importantes fatores que entram na formação da personalidade moral ("que sensibiliza"; "que ajude a resgatar os vínculos afetivos com o ambiente");
- informação que contextualiza ("que tem relação com a vida das pessoas"; "que ajude a antecipar as conseqüências → RESPONSABILIDADE"")– a contextualização é um importante aspecto, pois se relaciona à capacidade moral de compreensão crítica;
- informação que leve em conta diferentes pontos de vista ("que permita analisar as questões ambientais por diferentes ângulos e por vários pontos de vista") - este aspecto é importante, pois se relaciona ao exercício da dialogicidade*;* além disso, pensamos que também pode servir para explicitar a complexidade das questões ambientais e para ajudar o sujeito a refletir e formar opiniões próprias; adicionalmente, permite remeter à abordagem de conflito socioambiental, na qual a questão ambiental é apresentada levando-se em conta os posicionamentos dos diferentes atores sociais envolvidos.

Além de indicarem tipos de informação relacionados a diferentes elementos relevantes da formação da moralidade autônoma, as professoras avançam, apontando aspectos da informação que se referem à preparação do professor ("que leva o professor a viver o processo de tal forma que entenda a importância da mesma") e ao público-alvo com que ele trabalhará ("que leve em conta as concepções prévias do público-alvo").

Elas também consideram a diferença de desenvolvimento moral relativa a diferentes faixas etárias dos alunos, indicando que, com os alunos heterônomos, parte do trabalho diz respeito a desenvolver condutas, ainda que não seja possível, naquele momento, um entendimento mais profundo da "informação". Estas condutas formarão uma base a ser trabalhada mais tarde rumo a graus mais elevados de desenvolvimento da autonomia moral.

Estes resultados da reflexão das professoras parecem apontar que os estudos de educação moral realizados contribuíram significativamente para o

estabelecimento de relações com a questão da “informação” na educação ambiental.

Esta questão foi proposta pela primeira vez às professoras logo no início do processo de formação vivido pelo GT2.
Nós percebemos que o texto “Desenvolvimento da Responsabilidade Ecológica na Criança” (que serviu de base a um dos seminários realizados em torno do tema “Desenvolvimento Moral: Autonomia e Heteronomia”) permitia, entre muitos outros aspectos, levantar uma discussão a respeito da importância da *informação* na construção de uma conduta moral autônoma.
Este texto apresenta um trabalho experimental que trata, em uma perspectiva piagetiana, da construção mental da regra “não pisar nas plantas”, por parte de um conjunto de 80 crianças, cujas idades variam entre 5 e 12 anos.
Um dos aspectos discutidos é a questão da internalização da norma pela criança, quando ela passa de um estágio heteronômico (de obediência à regra como algo externo) para um estágio autônomo, em que respeita a norma porque entende as razões da mesma e as conseqüências da possível transgressão. No caso estudado, não pisar nos canteiros “porque é proibido” ou não pisar nos canteiros “porque mata as plantas, e as plantas enfeitam a natureza e dão oxigênio”.

Podemos, a partir destas idéias, problematizar a questão da informação como elemento importante dentro do processo de formação da conduta moral autônoma. Não “qualquer” informação, mas aquela que ajuda o sujeito a entender as razões da norma, ajuda a norma a “fazer sentido” para o sujeito.
E aí podemos nos perguntar: quando consideramos o campo ambiental, qual será a “boa informação”, capaz de contribuir para a formação de condutas morais autônomas, neste âmbito?

Pensamos que uma resposta inicial poderia ser construída em torno dos seguintes aspectos: a “boa informação” será aquela que ajude o sujeito a entender causas e conseqüências dos impactos ambientais; aquela que ajude o sujeito a entender os processos básicos de manutenção da vida e dos ecossistemas e, ainda, aquela que o ajude a conhecer alternativas, maneiras de proceder dentro de outro referencial de valores.
Em suma, informação que ajude a entender e informação que “instrumentalize”, que abra a possibilidade de novas condutas por parte do sujeito, quando for o caso.

Podemos elaborar um exemplo, partindo do conceito de “biodiversidade”. Ela pode ser compreendida em nível populacional (intra-específico), em nível inter-específico e, ainda, em nível ecossistêmico (a existência de diferentes ecossistemas).
As diferentes espécies, vivendo organizadas em ecossistemas, constituem a base da continuidade da vida. Elas são a “vida em si” e também realizam/participam dos processos que garantem a vida, os serviços ecológicos essenciais (tais como: equilíbrio climático, formação de solos, ciclagem de nutrientes, proteção de mananciais).
Assim, ao interferir nos ecossistemas (de forma ampla ou alterando determinadas relações específicas), interfiro com a realização dos serviços

essenciais, ou seja, interfiro com a possibilidade de manutenção e reprodução da vida na Terra.
A compreensão desta perspectiva poderá ajudar o sujeito a entender melhor a importância de um slogan genérico, bastante difundido atualmente: “preservar a natureza”. Tendo compreendido, talvez fique mais inclinado a se comprometer com ações, ou, pelo menos, valorizar iniciativas relacionadas a isto.

É importante ressaltar que não estamos aqui defendendo a idéia de que “basta estar informado”, para se modificar as condutas. Pelo contrário, os estudos em educação moral, e também a experiência cotidiana em educação apontam exatamente para o contrário: somente a informação não basta...
O que estamos considerando aqui é que a informação é importante como *parte* do processo... Assim, vale a pena nos debruçarmos sobre a reflexão a respeito de que tipos de informação precisamos trabalhar na educação ambiental para *ajudar* a formação de condutas morais autônomas.
Voltando à resposta elaborada pelas professoras, podemos perceber que estes aspectos aparecem em suas considerações (“informação que ajuda a entender”/ “informação que instrumentaliza”). Podemos perceber, também, que a reflexão das professoras é muito mais abrangente, e acaba incorporando aspectos relacionados à formação das diversas capacidades morais (com as quais os sujeitos enfrentam os conflitos de valor). É importante lembrar que a questão, proposta no início dos trabalhos do GT2, foi retomada no final do semestre, após os estudos do referencial de Puig. Assim, a reflexão das professoras nos indica algo importante: podemos avançar daquela reflexão inicial que nos levou a propor a questão e estabelecer relações entre a questão da “boa informação” e alguns elementos do referencial de Puig, de formação da personalidade moral.

Questão 3) Podemos ficar com o *“relativismo de valores”,* ou a EA que queremos realizar tem um “norte”?

A resposta elaborada pelas professoras:

> Educação Moral ambiental é aquela que tem como objetivo formar cidadãos aptos a produzir, a participar de transformações relacionadas a questões sócio ambientais do mundo em que vive.
> A Educação Moral Ambiental deve ter um norte, uma direção desejada em termos de valores. Não pode ser somente clarificadora de valores.
> Em termos morais, o norte da Educação Ambiental deve ser sustentado pelos princípios universais levando em consideração o que é bom e certo para o maior número de pessoas possível (para toda e qualquer pessoa do mundo) em qualquer lugar e para todos os tempos.
> Deve levar o indivíduo a uma ação moral e consciente sustentada pelos princípios universais.
>
> Q3. Complemento:

A nossa EA não pode ser só clarificadora (mas não dispensa a clarificação...)

- respeito pelo Homem
- respeito pelos outros seres vivos
- SUSTENTABILIDADE ⇒ valor norteador para a EA formadora de cidadania
- respeito hoje e no futuro

Ao elaborar sua resposta, as professoras retomam, no documento referencial do Projeto Interface, os termos que havíamos utilizado para nos referir a uma EA formadora de cidadania ("formar cidadãos aptos a produzir, a participar de transformações relacionadas a questões socioambientais do mundo em que vivem"), e afirmam que esta é a tarefa de uma "educação moral ambiental" (ou seja, uma educação moral voltada para o "ambiental", ou uma educação ambiental preocupada em formar a personalidade moral). Parece-nos positiva esta associação, no sentido de que ela pode indicar um entendimento de que o desenvolvimento da moralidade não busca apenas contemplar aspectos das condutas individuais e da vida privada, mas que é importante também para uma participação mais ampla na sociedade.
Elas consideram, em nosso entender, adequadamente, que tal educação ambiental não pode ser apenas clarificadora de valores (A "clarificação de valores" é uma abordagem da educação moral que se destina exclusivamente a levar os educandos a tomar consciência de seus próprios valores, sem indicar qualquer tipo de hierarquia entre valores, sem apontar a existência de valores mais ou menos desejáveis; tal abordagem é considerada problemática, por outras visões, devido a este relativismo de valores: todos os valores servem igualmente, tudo se resume a uma questão de preferência pessoal).
Pelo contrário, a educação moral ambiental nos termos em que trabalhávamos no Projeto Interface deveria, segundo as professoras, apoiar-se em princípios de valor universais, "levando em consideração o que é bom e certo para o maior número de pessoas possível (para toda e qualquer pessoa do mundo) em qualquer lugar e para todos os tempos".
Chama atenção que, neste momento inicial de reflexão, realizado no pequeno grupo, elas não se referem à palavra "sustentabilidade".

Quando a discussão é ampliada para o grupo-classe, aparece a idéia do respeito "ao homem, aos outros seres vivos, hoje e no futuro", e é nomeado o termo "sustentabilidade". Esta idéia é totalmente coerente com o que havia sido expresso anteriormente em termos de "princípios universais", e agora é colocada em termos específicos, referindo-se a um guia de valor do campo ambiental (a "sustentabilidade"). Vale ressaltar que, quando tratamos do campo teórico-metodológico de conflito sócio-ambiental, que é outro elemento desta proposta de formação continuada, a sustentabilidade aparece como valor central subjacente a um dos pólos presentes nos conflitos: o pólo dos atores que podemos considerar que se posicionam frente aos bens ambientais entendendo-os como "bem comum intergeracional".
Ainda desejamos ressaltar outro aspecto importante, surgido no momento da discussão coletiva do grupo-classe: a consideração de que, embora a clarificação de valores não possa ser o objetivo "último" de nossa EA, ela tem, como processo, um papel relevante: é necessário, embora não suficiente, que

os sujeitos tenham consciência de seus próprios valores. Esta colocação indica que as professoras assimilaram que exercitar a capacidadade moral de "clarificação" faz parte de um conjunto maior de esforços que se deve empreender para formar a personalidade moral.

Questão 4) Retomar, no anexo 1 do documento referencial, as três racionalidades da educação para a cidadania, de Giroux. Dá para fazer relação com "autonomia" e "heteronomia"?

A resposta elaborada pelas professoras:

As três racionalidades da educação para a cidadania:

Racionalidade técnica – se constrói baseada nos conceitos de "eficiência" e "controle"; é desprovida de preocupações e valores políticos.
Entendemos que há a pretensão de ser a-político, mas esta pretensão já traz em si mesma um posicionamento político.

Racionalidade hermenêutica - abre espaço para a subjetividade do conhecimento. Procura-se "entender os padrões comunicativos e simbólicos de interação que moldam o significado individual e intersubjetivo". O pensamento crítico que ela busca desenvolver é uma característica psicológica individual e não mais do que isto.

Racionalidade emancipatória - tem como modelo um ser humano ativo, Considera fundamentais a crítica histórica, a reflexão crítica e a ação social. Entende as regras sociais como um fruto de um contexto social e cultural, como construção humana passível de mudanças. Dentro deste referencial, a educação para a cidadania deve levar em conta as teorias da reprodução (social e cultural), uma vez que a consciência a este respeito pode levar à formulação de alternativas e provocar mudanças, seja a partir do indivíduo, do grupo ou das classes sociais. Esta educação para a cidadania busca a emancipação.

A relação que podemos fazer entre as três racionalidades é que tanto a racionalidade técnica como a hermenêutica promovem a heteronomia e a racionalidade emancipatória promove a autonomia.

Q4. Complemento:

passagem do privado para o público
transição da heteronomia para a autonomia
> a ESCOLA deve ajudar a fazer esta transição

> Ex:
> 1- comportamento de “economia de água” X visão da gestão dos recursos hídricos;
> 2 – Programa de Reciclagem:
> - heterônomo (com prêmio);
> - autônomo – só micro
> - com visão macro
>
> Uma EA “construtivista”, “crítica”-HERMENÊUTICA não ajuda o cidadão a atuar no “macro”. Fica faltando uma parte... a abordagem como conflito sócio-ambiental é um caminho...

Ao construir sua resposta escrita, no pequeno grupo, as professoras localizam corretamente, no documento referencial, os elementos centrais da idéia de cada uma das três racionalidades. Observamos também que usam literalmente os termos do autor, ao invés de expressá-las com palavras próprias.
Após definir a racionalidade técnica, as professoras apresentam uma importante reflexão que fazem a respeito da mesma, indicando que consideram a pretensão desta abordagem de educação para a cidadania, de ser “apolítica”, como já sendo, em si, um posicionamento político.

Quanto às possíveis relações entre estas racionalidades e os conceitos de autonomia e heteronomia, as professoras identificam, a nosso ver corretamente, que a educação em vertente tecnicista é potencialmente promotora da heteronomia moral, e que, em vertente emancipatória, é promotora da autonomia moral.
No entanto, em relação à abordagem hermenêutica, pensamos que as professoras consideram erroneamente que ela seja potencialmente promotora de heteronomia moral. Em nosso entender, ela favorece o desenvolvimento da autonomia moral, na medida em que é reflexiva e trabalha a subjetividade. No entanto, desenvolve a autonomia moral sem ajudar a situar os sujeitos em uma realidade maior, um universo ”macro”. Neste sentido, não consegue prepará-los para a participação na esfera pública (e talvez não esteja preocupada em fazê-lo).

Ao elaborar sua resposta, as professoras não desenvolveram uma argumentação que explicitasse as razões que as levaram a considerar cada uma das abordagens como relacionada às idéias de autonomia e heteronomia.

A discussão coletiva, com o grupo-classe, colocou a questão em novos termos, trazendo a reflexão para o mundo da escola. O registro aponta no sentido de que o grupo estabeleceu relações entre a passagem da heteronomia para a autonomia moral e a passagem da esfera privada para a esfera pública, e considerou que é papel da escola ajudar os sujeitos a fazer estas transições, a sair do “micro” para situar-se no “macro”. Parece-nos extremamente significativo que tenham feito esta elaboração.
Também é muito interessante a reflexão que fizeram neste contexto, a respeito do “alcance” que um programa de coleta seletiva na escola pode ter, em termos da formação da personalidade moral, conforme a abordagem que seja

dada: um programa que estimule a separação do lixo apenas através de "prêmios" poderá estar estimulando a heteronomia; com outras abordagens, poderá favorecer o desenvolvimento de autonomia. Ainda assim, poderá ser trabalhado sem estabelecer relações com um universo mais amplo (para além da escola ou da casa dos indivíduos) ou estabelecendo relações, por exemplo, com a situação dos resíduos sólidos na cidade ou na região (chegando ao mundo "macro").

O último item do registro transcrito, que diz respeito aos limites de uma educação ambiental "construtivista", "crítica", mas no sentido da perspectiva hermenêutica, é uma formulação da Coordenação, que foi acrescentada à discussão com o objetivo de ressaltar a questão do "micro" e do "macro", que já havia sido trazida pelas professoras, e de apontar na direção da abordagem de conflito socioambiental, como uma possibilidade de superação desta perspectiva, na educação ambiental.
(Nesta altura do processo, ainda não havia se constituído o GT3, que estudou os conflitos socioambientais. Mas na fase introdutória do projeto, os "Encontros de Março", um dos encontros havia sido destinado a um estudo introdutório do tema).

Questão 2) A escola proporciona experiências sócio-morais aos alunos, em relação à dimensão AMBIENTAL? Como poderia fazê-lo?

A resposta elaborada pelas professoras:

> Experiências sócio-morais são elementos ativos com características sociais, culturais e históricas diferenciais. E, conseqüentemente, como fatores que afetam de modo específico e diferente o processo de construção da personalidade moral.
> A experiência sócio-moral é a chave na construção da personalidade moral porque é o fundamento de todo saber e de toda ação moral. Isso ocorre especialmente quando a experiência se torna problemática para o sujeito e o obriga a um trabalho de construção ou reconstrução dos elementos morais de sua personalidade. Ou seja, a experiência torna-se significativa quando somos desafiados para um problema que nos obriga a buscar uma nova solução. Quando em determinada situação, se produz uma experiência sócio-moral que desencadeia dúvidas, conflitos, dor, moléstias ou crise, nos vemos obrigados a elaborá-la para recuperar a coerência a estabilidade perdidas. É nesse processo que se constrói ou reconstrói a personalidade moral.
> A escola não proporciona experiências sócio-morais aos alunos, em relação à educação moral nem tão pouco em relação à dimensão ambiental, porque os educadores não foram preparados e formados.

Para fazê-lo será necessário capacitar os educadores, explicitar nas ações educativas (o que, para que, porque, para quem e como fazê-lo).
É fundamental abalar a crença do professor através de reflexões históricas, teóricas e do contexto atual.

Q2. Complemento:
- tem que capacitar os professores
- tem que fazer parte do currículo/planejamento
- tem que desencadear conflito de valores!!!
- dar informação que:
  - sensibilize
  - ajude a compreender para formar opinião própria

As professoras localizam corretamente o conceito de experiência sócio-moral, que é uma experiência que envolve conflitos de valores e leva o sujeito à reflexão e ação morais, construindo e reconstruindo a sua personalidade moral. No entanto, há uma confusão com outro conceito, que é o de "meios de experiência moral". Os "elementos ativos com características sociais, culturais e históricas diferenciais" a que se refere o autor em seu texto não são as experiências sócio-morais, e sim os meios de experiência (contextos de vida em que se dão as experiências sócio-morais).

Nos dois casos, as professoras utilizam literalmente a formulação do autor, ou seja, não expressam com suas próprias palavras o significado dos conceitos.

Após recuperar o conceito, as professoras refletem sobre a questão proposta, e consideram que a escola não proporciona experiências sócio-morais aos alunos, nem de conteúdo "ambiental", nem de nenhum tipo, pois os professores não estão adequadamente preparados para fazê-lo.
Aqui, desejamos apresentar algumas considerações...
A primeira, diz respeito ao fato de que a escola **é** um "meio de experiência moral", e, portanto, proporciona experiências morais continuamente aos sujeitos que dela participam. (E o texto do autor, indicado para leitura, trata explicitamente deste aspecto). Que as ações educativas não estejam trabalhando intencional e sistematicamente na problematização destas experiências, é uma outra coisa. Cabe considerar que a maneira como foi formulada a questão pode ter sido problemática. De toda forma, fica claro que as professoras consideram que a escola não está trabalhando com as experiências sócio-morais (e ressaltam que isto ocorre porque os professores não estão preparados para fazê-lo).

Em segundo lugar, em relação às experiências sócio-morais de conteúdo ambiental, especificamente, as professoras apontam porque a escola não as está trabalhando, mas não se arriscam, em sua reflexão, a imaginar como poderiam fazê-lo (apesar de que a questão pedia isto explicitamente). Pensamos que este fato poderia ser um indício de que as professoras ainda não tinham chegado a estabelecer relações entre a EM e a EA a ponto de poder pensar sobre o que foi proposto. Ou, ainda, que careciam de repertório especificamente em relação ao "ambiental", para poder fazê-lo.

Por outro lado, a resposta elaborada chama atenção para um outro aspecto que nos parece muito significativo: de que é necessário que o trabalho de preparação dos professores chegue a “abalar suas crenças”, e que o faça “através de reflexões históricas, teóricas e do contexto atual”. Pensamos que estas considerações apontam a percepção das professoras no sentido de que o trabalho deve envolver profundamente o professor (e não apenas “informar”) para provocar transformações efetivas e, ainda, o reconhecimento da importância de que se ofereça ao professor subsídios teóricos e de informações, de diversos tipos - talvez justamente sinalizando, para nós, a necessidade de desenvolver também, nestas ações de formação, um “repertório” no que diz respeito ao ambiental.

Quanto aos aspectos complementares, podemos perceber que:

- Põem em evidência a necessidade de desencadear conflitos de valores, a partir dos temas ambientais;
- Reafirmam a necessidade de se capacitar o professor e, agora, enfatizam a necessidade de que as ações educativas desta natureza estejam integradas ao planejamento e ao currículo, para se poder fazer um trabalho consistente;
- Estabelecem uma importante relação com a questão número 1, afirmando que estas ações de educação moral de conteúdo ambiental devem proporcionar aos educandos informação que sensibilize e que ofereça subsídios para que eles possam formar opiniões próprias (ambos aspectos essenciais para se trabalhar efetivamente a formação da personalidade moral).

Este conjunto de aspectos nos leva a considerar que a discussão coletiva da questão consolidou entendimentos importantes e acrescentou elementos significativos ao que havia sido elaborado no grupo menor, que inicialmente trabalhara sobre o tema.

Comentário geral sobre Pontes EM-EA 1:

Pensamos que a análise do trabalho desenvolvido com as quatro questões propostas (“Pontes EM-EA 1”), considerando em conjunto as etapas de reflexão e discussão em um pequeno grupo e depois a ampliação para a discussão coletiva, nos permite considerar que, apesar de algumas lacunas (aspectos que gostaríamos de ter problematizado ou esclarecido mais, com todo o grupo), houve uma elaboração significativa de relações entre a educação moral e a educação ambiental, com potencial de amadurecimento da reflexão a respeito de uma EA formadora de cidadania.
Junto aos registros escritos da discussão coletiva realizada, encontramos a seguinte anotação:
“(Professora 2): ‘Aprendi mais hoje do que em todo o restante dos encontros. Foi o melhor encontro de todos... ’. As demais concordaram...”
Ela parece nos indicar que o trabalho foi percebido como significativo pelas professoras.

“Pontes EM-EA 2”

As quatro questões aqui propostas foram trabalhadas pela primeira vez no final do primeiro semestre de 1999 (quando o GT2 já havia estudado o referencial de Puig). Foi realizado um trabalho em pequenos grupos, seguido por uma discussão coletiva. No início do semestre seguinte, foram retomadas as questões 3 e 4, novamente em pequenos grupos e discussão posterior com o grupo-classe. Os registros disponíveis desta atividade são os trabalhos escritos entregues pelos pequenos grupos. Não há registros relativos aos dois momentos de discussão coletiva.

Questão 1 – Nós (indivíduos/escola) *estamos percebendo* os problemas morais ambientais do nosso meio? Explique sua resposta.

Ao propor esta questão, pretendíamos explorar o conceito “meio de experiência moral”, relacionando-o com o “ambiental” (que pode ser entendido como um “campo de problematização moral”).
Diante desta questão, as professoras desenvolvem uma ampla reflexão, que se organiza em torno dos seguintes eixos, propostos por elas:

1. Ambiente – Que ambiente é esse, na escola?
2. Que valores nos preocupam? Valores e atitudes que explicitamente queremos trabalhar
3. Que procedimentos já adotamos? - Procedimentos educacionais para desenvolver valores
4. Problemas – Como se dá, de fato, a ação cotidiana?
5. Como solucionamos os problemas

A reflexão é rica e expressa fortemente o movimento delas como educadoras: bastante marcado pela sua realidade próxima concreta (a escola) e voltado para a identificação dos problemas e encaminhamento de procedimentos educativos que possam ajudar a lidar com os mesmos.

Por outro lado, expressa um limite: interpretaram a expressão “nosso meio”, presente na pergunta, como se referindo apenas ao “ambiente da escola” (poderiam ter considerado, de forma ampliada, a influência de outros meios de experiência moral dentro da escola; por exemplo, a família e a mídia – noomeio).
Além disso, percebemos que, ao pensar o “ambiental” que estava proposto na formulação da pergunta, atribuíram a ele o significado de “ambiente físico”, na maior parte dos casos:

- salas de aula
- corredores
- páteos
- cantina
- banheiros
- vegetação
- trânsito

O que se percebe é que elas focaram sua reflexão nas questões relativas aos comportamentos dos alunos em relação ao ambiente físico da escola. Não aparece, de forma clara, que, ao fazê-lo, estivessem considerando os problemas "da escola" a partir de uma perspectiva em que a escola está ligada ao mundo exterior...
Nossa expectativa, ao formular a questão, era a de que as professoras interpretassem "meio" como "meio de experiência moral", e o "ambiental" como "campo de problematização moral" (um campo da atividade humana que está sendo problematizado pela sociedade, um campo a respeito do qual estão sendo questionadas as opções e condutas, as formas de organização da vida individual e social).
Talvez possamos atribuir a resposta obtida, em boa parte, aos termos utilizados na formulação da pergunta (questão mal formulada por nós). Talvez, por outro lado, seja uma indicação de que às professoras não havia sido possível, àquela altura, pensar o "ambiental" como "campo de problematização moral", e aprofundarem suas reflexões a partir daí, identificando as experiências morais que podem ser vividas pelos sujeitos, em relação a este campo.
Consideramos que aqui há importantes indicações a respeito de aspectos que precisam ser mais bem trabalhados em experiências futuras.

Quando tratam dos valores a serem trabalhados, a ênfase está em valores relacionados às condutas individuais relacionadas ao ambiente físico imediato:

- Respeito (com o que é meu e com o coletivo)
- Cuidado
- Organização
- Limpeza
- Estético/beleza
- Cooperação para benefício coletivo

Ao tratar dos procedimentos educacionais que já são adotados na escola para desenvolver valores, mencionam que já se desenvolve na escola um trabalho com dilemas morais, nas aulas de Orientação Educacional, no 3º. e no 4º. ciclos (onde os alunos já são capazes de trabalhar com um grau de abstração maior...). E também se lembram de que o professor de Ciências trabalha dilemas ligados à "ética genética".

E apontam claramente algumas lacunas, que dificultam o trabalho:

> Falta levantar ativamente mais conflitos/dilemas ambientais, que tornem o assunto mais concreto → importante para que possa ser trabalhado no Ensino Infantil e no 1º. e 2º. ciclos do Fundamental.
>
> Falta sistematização do trabalho com os dilemas...

Aqui, parece haver duas indicações importantes. A primeira diz respeito à identificação, pelas professoras, de uma "carência de repertório" em relação ao "ambiental", que precisaria ser suprida para que pudessem levar o trabalho para as salas de aula. A segunda parece tratar de uma questão metodológica:

o registro nos sugere que elas apontam que um esforço de sistematizar (documentar?, discutir?, socializar?, refletir sobre?) o trabalho com dilemas que já se faz na escola poderia ajudá-las a avançar...

Ainda em termos dos procedimentos educacionais já adotados na escola, fazem menção a alguns que se relacionam claramente a aspectos tratados por Puig quando aborda o desenvolvimento da personalidade moral:

- A importância de o aluno participar da elaboração das regras a que está submetido na escola e do estabelecimento das sanções a serem aplicadas em caso de descumprimento. No caso, citam especificamente a elaboração de regras para as saídas escolares e a discussão de problemas e estabelecimento de metas em assembléias escolares. (Este é um fator que favorece o desenvolvimento da autonomia moral).

- A auto-avaliação (que pode ser considerada um instrumento que favorece a clarificação e a auto-regulação);

- Trabalhos em grupo; equipes de alunos responsáveis pela limpeza das salas de aula. (Estas estratégias favorecem o desenvolvimento da dialogicidade e a capacidade de cooperação e de responsabilizar-se por aquilo que é coletivo).

Mais especificamente ligados ao "ambiental", entendido em sentido mais estrito, há citações sobre:

- Separação de lixo na sala de aula (comida/papel, no 1º. e 2º. ciclos);
- Coleta de latinhas e papel para reciclagem
- Informações e conceitos ambientais contextualizados

Ao se referirem à coleta seletiva de alumínio e papel, os professores mencionam que estão fazendo, mas consideram que é necessário melhorar do ponto de vista de educação para valores.

Ao arrolarem os problemas com os quais lidam na escola, ou seja, "como se dá de fato a ação cotidiana", aparecem:

- Desperdício de papel, água, energia elétrica, lanche...
- Carteiras rabiscadas
- Carteiras danificadas (em menor número)
- Murais das salas de aula (escritos, rasgados)
- Banheiro – uso inadequado e à vezes "brincadeiras impróprias"
- Individualismo
- Falta de educação no trânsito, com os funcionários, descumprimento de regras de trânsito

Pode-se perceber que a maior parte dos aspectos citados refere-se às condições de manutenção/estéticas dos espaços físicos da escola, e pode ser interpretada, também, como "cuidados com o que é de todos".

Mais propriamente relacionado ao “ambiental”, no sentido mais estrito do termo, aparece o desperdício (de recursos naturais). No entanto, não há nenhuma indicação que permita saber se este aspecto é trabalhado de forma a estabelecer relações entre a escola e a realidade mais ampla, ou não.
Como valor amplo a ser questionado, aparece a questão do individualismo. Ao explicar a que se referiam, os professores mencionaram que muitas atitudes dos alunos são pautadas por: “Limpo o meu espaço, mas o do outro não é meu”, o que indicaria, segundo os professores, falta de senso coletivo.

Por fim, os professores procuram apontar as maneiras que vêm adotando para, no contexto escolar, solucionar os problemas arrolados:

- Apontando-os;
- Refletindo sobre eles com os envolvidos;
- Aplicando sanções relacionadas ao conflito, como reparações, e sanções não relacionadas, como suspensão das aulas;
- Envolvendo a família: comunicando, refletindo e solicitando a ação conjunta, quando necessário.

Pensamos que estes aspectos demonstram claramente ser esta uma escola que já traz em si a preocupação em trabalhar valores... A questão a se considerar é: em que perspectiva?
As reflexões das professoras apontam que elas mesmas perceberam isto, e o manifestaram de duas formas. Em relação a uma prática pedagógica específica, elas consideraram que o trabalho com reciclagem de lixo que estava sendo desenvolvido na escola não estava explorando adequadamente as questões de conflitos de valores. De um modo mais amplo, verbalizaram, neste dia, que percebiam agora a necessidade de formular a si mesmas, como educadoras, a seguinte questão, ao refletir sobre as formas que vêm utilizando para solucionar os problemas escolares anteriormente apontados: “Estamos obtendo estes resultados através do desenvolvimento de AUTONOMIA moral, ou não?” Percebiam que talvez estivessem conseguindo os resultados “finais” desejados, mas não necessariamente através de caminhos favorecedores da formação da autonomia moral dos educandos, ou talvez não explorando totalmente estas possibilidades.
Consideramos este um resultado bastante significativo, na medida em que indica que os subsídios teóricos oferecidos às professoras no GT2 permitiram a elas avaliar e repensar autonomamente a sua própria prática pedagógica.

Questão 2 - O *noomeio* têm afetado a conduta moral das pessoas em relação ao “ambiental”? Justifique sua resposta.

A resposta elaborada pelo grupo indica que houve a compreensão do conceito de “noomeio”:

> Noomeio é formado pelos meios de comunicação de massa e pelas redes comunicativas. Eles constituem uma possibilidade de observar, conhecer ou intervir em meios a que propriamente não se pertence, mas que foram

> introduzidos nos meios de que se está participando. Em alguns casos, pode-se considerar que são meios alheios aos que se pertence e nos quais se atua. Acreditamos que constituem uma fonte muito relevante de experiências morais. Além de oferecer problemas impossíveis de serem experienciados diretamente, ou problemas desconhecidos, o que veiculam se relaciona com tudo o que ocorre nos meios habituais de vida dos sujeitos.

No entanto, a resposta não traz qualquer comentário a respeito da relação com o campo ambiental, que foi solicitada no enunciado da questão.
Na "justificativa" que as professoras elaboraram para sua resposta, parece ter havido uma confusão com a nomenclatura utilizada por Puig, que usa o termo "ambiente ecológico-moral" para se referir aos meios de experiência moral. Nele, o termo "ecológico" não se refere ao campo "ambiental", no sentido estrito em que o estamos tratando (temática ambiental, relações homem-natureza). No entanto, isto pareceu confundir as professoras:

> Justificativa: O efeito que os meios de experiência moral e a estrutura do ambiente ecológico produzem depende da percepção de cada sujeito. A leitura do ambiente torna-se um dado-chave. Os meios, mesmo existindo objetivamente, são decodificados pelos sujeitos que os freqüentam, de acordo com suas possibilidades, interesses e modos de ser. ... Daí, então, um mesmo ambiente ecológico pode apresentar experiência de problematização moral diferentes para todos os sujeitos que dele participam...

Além disso, não se encontra nas suas reflexões qualquer menção ao aspecto que na verdade gostaríamos de discutir: o fato de os meios de comunicação de massa estarem influenciando a conduta das pessoas em relação ao ambiental, de diversas formas: por exemplo, estimulando o consumismo; ou, por outro lado, divulgando maciçamente a idéia de que é necessário "preservar a natureza" e reforçando a idéia de que as questões ambientais se resolvem apenas pela somatória dos comportamentos individuais. Ao mesmo tempo, em uma minoria de conteúdos veiculados, encontramos abordagens alternativas, que tratam as questões ambientais como socioambientais.
Assim, constatamos que este é um aspecto que precisa ser mais bem explorado em experiências futuras.

Questão 3 - Podemos dizer que as relações homem-natureza se constituem em um novo campo de problematização moral das sociedades humanas? Justifique.

A resposta formulada pelo grupo, na primeira vez em que foi proposta a questão, indica que as professoras compreenderam o conceito de "campo de problematização moral" e que identificaram corretamente as relações homem-natureza (o campo ambiental) como um campo de problematização moral:

> Os campos de problematização moral determinam aquelas questões sobre as quais cada indivíduo e a sociedade se sentem interpelados e responsáveis. São, pois, os espaços e temáticas às quais se dedica especial atenção, sobre as quais se realiza um trabalho de clarificação, de reconhecimento e de produção de idéias de valor e práticas concretas... ...Essa relação homem-natureza se configura como um novo campo de problematização moral uma vez que assinala um espaço que supõe uma temática que ajuda na constituição da moralidade em cada um dos momentos concretos da história de uma coletividade.
> Sendo essa relação um campo de problematização moral como espaço culturalmente construído, ajuda a ler as experiências, abre-se, portanto, um espaço para a autonomia, reflexão e para o diálogo.

Mais adiante, quando a questão foi retomada, no segundo semestre, o grupo elaborou a seguinte resposta:

> As experiências sócio-morais que vêm sendo vivenciadas sobre homem-natureza têm sido conflitantes, seguindo direções diversas e incoerentes, sem uma normatização, trazendo conseqüências destrutivas para o ambiente e para o homem. Assim, a sociedade tem priorizado e tematizado essas experiências, buscando refletir e construir guias de valor para estabelecer formas éticas concretas de organização da sobrevivência coletiva na temática ambiental.

Além de expressar a compreensão correta dos conceitos do campo da educação moral envolvidos e o estabelecimento adequado de relações entre estes e o "ambiental", parece-nos muito significativo que, neste segundo momento, as professoras tenham sido capazes de elaborar e expressar seu pensamento utilizando suas próprias palavras – anteriormente, haviam utilizado os termos do autor. Pensamos que isto pode indicar um nível mais profundo de reflexão e de apropriação dos conceitos, proporcionado pela oportunidade de retomar a reflexão.
Ressaltamos que a compreensão do "ambiental" como campo de problematização moral é importante para a articulação entre a EM e a EA, que se faz nesta proposta de formação continuada.

Questão 4 - Puig faz uma tipologia das experiências morais: históricas, sociais, evolutivas, biográficas. Considere os conceitos "crise ambiental global" e "conflitos sócio-ambientais". Você acha que eles poderiam ser considerados como problemas ou experiências morais? Caberiam dentro desta tipologia? Como?

A resposta elaborada pelo grupo, na primeira ocasião em que foi proposta a questão, demonstra que ocorreu uma boa compreensão a respeito da tipologia das experiências morais (históricas, sociais, biográficas, evolutivas) proposta por Puig.
No entanto, houve dificuldades em estabelecer relações com o "ambiental". As professoras chegaram a identificar a crise ambiental global como uma experiência sócio-moral do tipo *histórico*, mas não conseguiram perceber a possibilidade de considerar os conflitos socioambientais como experiências sócio-morais do tipo *social:*

> Nós não tivemos na discussão clareza de uma resposta assertiva a esta questão. Os problemas socialmente significativos são históricos e sociais e os problemas pessoalmente significativos são evolutivos e biográficos. Pensamos que a crise ambiental global possa estar mais ligada ao contexto de problematização histórica e social. E os conflitos sócio-ambientais ligados às experiências morais que o sujeito vive. Porém, a crise ambiental global também não é experiência moral? Conflitos sócio-ambientais também não são problemas?

È importante lembrar que, neste momento do processo, o tema dos *conflitos socioambientais* havia sido objeto de um dos "Encontros de Março" (a fase introdutória do projeto), mas ainda não tínhamos aprofundado nossos estudos sobre o campo teórico-metodológico dos conflitos socioambientais (o que só ocorreu no primeiro semestre do ano seguinte).
Além disso, parece ter havido um pequeno problema com os termos do enunciado da questão: os termos *problema* ou *experiência* sócio-moral foram por nós usados como sinônimos (que de fato são), mas as professoras parecem não ter assimilado isto, e naquele momento, isto foi motivo de confusão.
A retomada da questão no segundo semestre não parece ter provocado avanços. O registro escrito da resposta das professoras, nesta ocasião, é o seguinte:

> Sim. São considerados conflitos sócio-morais quando eles têm elementos da natureza como objeto e expressam relações de tensão entre interesses coletivos e interesses privados.

As professoras parecem apenas ter repetido os termos que se usa para definir conflito socioambiental. Não desenvolveram qualquer tipo de argumentação que permitisse compreender o que elas estavam pensando. Uma vez que não temos registros escritos sobre a discussão coletiva desta questão, que se realizou por ocasião desta retomada, não temos elementos para saber se houve algum avanço neste entendimento, naquele momento.
É fundamental ressaltar que o entendimento dos conflitos socioambientais como um tipo de conflito sócio-moral (do tipo social) é central para a articulação entre os dois campos (o campo de "conflito socioambiental" e de "educação moral"), que se propõe no terceiro momento deste processo de formação

continuada. Assim, será relevante buscar melhores formas de se construir este entendimento com os professores, em experiências futuras.

Comentário geral sobre Pontes EM-EA 2:
Em relação às perguntas propostas neste segundo conjunto de questões que buscavam o estabelecimento de relações entre a educação moral e a educação ambiental (denominado, no Projeto Interface, como "Pontes EM-EA 2"), pensamos que as respostas elaboradas pelos professores indicam que eles parecem, no mais das vezes, ter compreendido os conceitos básicos do referencial de Puig. Também demonstram que eles foram capazes de desenvolver reflexões relacionando estes conceitos e o seu trabalho como educadores, na escola. No entanto, os professores parecem apresentar, algumas vezes, dificuldades em estabelecer firmemente relações entre os conceitos do campo da educação moral e o campo "ambiental" ou entre estes conceitos e a educação ambiental. Pensamos que talvez parte destas dificuldades possa se dever à falta de repertório no que diz respeito ao campo "ambiental".

Comentários gerais sobre os exercícios de estabelecimento de relações entre a Educação Moral e a Educação Ambiental ("Pontes EM-EA") realizados com os professores no Projeto Interface:

Primeiramente, gostaríamos de lembrar que os exercícios propostos procuravam ajudar os professores a estabelecer relações entre a educação moral e a educação ambiental, tanto em relação a conteúdos abordados nos estudos introdutórios de educação moral como em relação aos conteúdos mais específicos da linha de construção da personalidade moral (PUIG, 1998a). Este aspecto nos parece relevante, e acreditamos que seja importante manter, em experiências futuras de formação continuada, a intenção de buscar estabelecer relações entre os estudos de educação moral e a educação ambiental ao longo de todo o processo (não se deve ter um momento "estanque" que será dedicado a este tipo de reflexão). Isto não significa que não se possa propor determinados momentos de maior sistematização, ou em que este objetivo de estabelecer relações entre as duas áreas seja tratado com mais profundidade.

A título de síntese, destacaríamos das análises que apresentamos sobre o trabalho de estabelecimento de "Pontes EM-EA" com os professores os seguintes aspectos:

1) Ficou explicitada, pela elaboração das professoras, a possibilidade de se estabelecer uma série de relações entre a questão da "informação" sobre temas ambientais ("O que seria a 'boa' informação?") e a questão da formação da autonomia moral. Foi possível fazê-lo a partir das discussões introdutórias de educação moral e também a partir de elementos do referencial específico de Puig. Além disso, é possível estabelecer relação entre esta discussão e a abordagem de conflito socioambiental (nos conflitos socioambientais se apresenta informação "que permite analisar as questões ambientais por diferentes ângulos e por vários pontos de vista").

2) As professoras construíram o entendimento de que uma "educação moral ambiental" é um elemento importante para "formar cidadãos aptos a produzir, a

participar de transformações relacionadas a questões sócio ambientais do mundo em que vivem". E consideraram que tal educação ambiental precisa ter um referencial de valores (não pode ser apenas clarificadora), no qual a idéia de "sustentabilidade" tem um papel central.
Chamamos novamente a atenção para a possibilidade de se estabelecer relação com a abordagem de conflito socioambiental, que fazemos em outra etapa do processo de formação, uma vez que lá se trabalha a idéia de "meio ambiente entendido como bem comum (intergeracional)", que tem como conceito associado a "sustentabilidade".

3) As professoras afirmam perceber que, de um modo geral, professores não trabalham com experiências sócio-morais (nem as de cunho ambiental, nem as relacionadas a outros âmbitos) na escola, porque não estão preparados para fazê-lo. Afirmam, ainda, que tal preparação deve envolver profundamente os professores, não apenas trazer informações sobre o que fazer. É preciso "abalar a crença do professor através de reflexões históricas, teóricas e do contexto atual". Também consideram que as intervenções educativas que venham a trabalhar com este tipo de objetivo, na escola, precisarão estar integradas ao planejamento e ao currículo, para que se possa fazer um trabalho consistente.

4) Nas suas reflexões para estabelecer relações entre EM e EA, as professoras dão indicações a respeito da carência de um repertório "ambiental", que afeta, muitas vezes, as possibilidades de construírem uma aproximação concreta entre EM e EA, que se expresse nas práticas pedagógicas. Em determinado momento, elas afirmam que "falta levantar ativamente mais conflitos/dilemas ambientais, que tornem o assunto mais concreto", para poderem trabalhar no Ensino Fundamental. O ponto é recorrente e é possível perceber que esta falta de repertório afeta não só a concretização de práticas na sala de aula, mas também a própria possibilidade de estabelecimento de relações, no âmbito teórico. Consideramos este um aspecto de grande relevância, que aponta um desafio a ser superado em futuras ações de formação continuada.

5) Diante dos estudos sobre o papel da experiência sócio-moral na construção da personalidade moral autônoma, as professoras manifestam a percepção de que talvez estejam lidando de modo inadequado, na escola, com situações que ensejariam este tipo de trabalho. De um modo específico, referem-se ao Programa de Coleta Seletiva que se desenvolve na escola, considerando que, apesar do sucesso do programa, os trabalhos educativos relacionados a ele não estão explorando aspectos que podem fomentar o desenvolvimento de autonomia moral. De um modo mais amplo, referem-se a diversas situações da vida escolar, "suspeitando" que talvez estejam obtendo resultados desejados, mas por um caminho que não leva ao desenvolvimento da autonomia dos educandos. Um exemplo seria a aplicação de sanções aos alunos, pela escola, não relacionadas às conseqüências ou à reparação dos danos ou problemas causados por estes alunos (sanção por reciprocidade x sanção arbitrária). Parece-nos significativo que os subsídios teóricos estudados possam ter levado as professoras a uma reflexão abrangente a respeito das práticas escolares.

6) As professoras parecem ter construído uma percepção consistente a respeito do fato de que o "ambiental" é um campo de problematização moral.

7) Não foi possível às professoras, neste processo de formação, construir o entendimento de que os conflitos socioambientais podem ser considerados conflitos sócio-morais do tipo social.

8) Não foi possível às professoras, neste processo de formação, localizar/identificar um amplo leque de experiências sócio-morais “de conteúdo ambiental”.

As idéias relacionadas nos itens 6, 7 e 8 (o “ambiental” como campo de problematização moral; os conflitos socioambientais como conflitos sócio-morais do tipo social e as experiências morais “de conteúdo ambiental”) são elementos-chave para a articulação que se pretende fazer entre educação moral e educação ambiental, em uma etapa posterior do processo de formação continuada proposto. Assim, será muito relevante para futuras experiências de formação que se busque maneiras de trabalhar melhor a construção destes entendimentos com os professores.

Por último, desejamos apresentar uma consideração mais ampla a respeito deste trabalho com as Pontes EM-EA no processo de formação. Conforme já comentamos anteriormente, nesta experiência de formação continuada realizada (Projeto Interface), muitas vezes, a nossa percepção de relações que se poderia estabelecer entre a educação ambiental e alguns elementos específicos da perspectiva de educação moral proposta por Puig (construção da personalidade moral) se formou no decorrer dos estudos realizados com os professores. Assim, nós fomos introduzindo as questões sobre as “pontes”, durante o processo, e, na medida do possível, procuramos retomá-las, na tentativa de ajudar a construir entendimentos consistentes sobre os temas trabalhados. No entanto, nossas análises permitem perceber que nem sempre o processo vivido foi suficiente para consolidar estes entendimentos. Além disso, dados os limites de tempo (pois o projeto trabalhava com outras metas previamente estabelecidas, além dos estudos de educação moral), estas novas questões incluídas no decorrer dos trabalhos não puderam chegar a ser exploradas e sistematizadas, naquele momento, com toda a profundidade que percebíamos que poderiam.
Pensamos que, em futuras experiências de formação continuada, será importante realizar um esforço para melhorar o foco, em relação a este trabalho de estabelecimento de “pontes” entre a EM e a EA. Certamente, nem todas as questões propostas em “Pontes EM-EA 1 e 2”, no Projeto Interface, precisam ser apresentadas para a reflexão dos professores, podendo-se priorizar algumas delas, já tendo em mente o trabalho de articulação que se pretende desenvolver depois, na terceira etapa da formação continuada.

B- O que as professoras participantes do GT2 dizem do processo vivido, dos recursos metodológicos estudados e das atividades criadas por elas.

É necessário ressaltar que, sendo esta uma pesquisa *ex-post-facto*, há lacunas de registros. No caso do GT2, estas lacunas são mais significativas que no caso do GT3 (estudos do campo de conflito socioambiental).
As lacunas do GT2 são principalmente em relação às discussões realizadas com o grupo a partir de determinados textos, seminários ou exercícios. Boa parte do material disponível corresponde a trabalhos escritos entregues pelos professores (individuais ou grupais).
Achamos razoável considerar que o conjunto que emerge da descrição que pudemos fazer dos trabalhos do GT2 a partir dos registros disponíveis dos Encontros não reflete adequadamente o processo vivido, embora nos dê uma série de indicações importantes a respeito do mesmo. Por isso, procuramos reunir outros elementos disponíveis, na tentativa de buscar indícios a respeito de quanto o processo vivido possa ter sido (ou não) significativo para as professoras envolvidas.
Iremos buscá-los: nas avaliações escritas que as professoras fizeram, ao final do Projeto Interface e em um exercício escrito que foi realizado na etapa GT3 (quando estudamos os conflitos socioambientais com as professoras).

1. <u>As avaliações escritas realizadas pelas professoras</u>:

No final do projeto, foi proposta a todos os professores participantes uma avaliação escrita, baseada em um conjunto de questões para reflexão. Foi solicitado que comentassem especificamente cada uma das etapas do Projeto (Encontros de Março, GT1/GT2, GT3), levando em conta aspectos do processo de formação e também da criação de materiais realizada. Também se perguntava sobre as expectativas dos participantes ao entrarem no Projeto e o que percebiam ao final do processo. Em todos os casos, pediu-se que fossem levantados pontos positivos, negativos e sugestões de mudanças. Por fim, havia um “espaço livre” para outros comentários que desejassem acrescentar. Algumas professoras procuraram seguir o roteiro apresentado, outras escreveram um texto livre, procurando contemplar os diferentes aspectos.
Dentre os que entregaram a avaliação por escrito, conforme havia sido solicitado, cinco são professoras que haviam participado do GT2. Buscamos nas avaliações feitas por estas professoras indícios a respeito de aspectos significativos e de dificuldades vividas, em relação aos trabalhos realizados na etapa GT2.

Há indícios de que o processo foi significativo para as professoras do ponto de vista pessoal (crescimento pessoal):

> [...] Eu me senti sendo formada o tempo todo. Acho que ainda falta muito, mas não sou mais a mesma [seu nome] daquela que começou há 1 ano e meio atrás [...] Esse Projeto trouxe grandes mudanças para mim e que abriram um campo grande e longo de trabalho. Acho que não conseguiria ‘esquecer’ tudo o que vivi, senti e aprendi durante esse Projeto e não trazê-lo para dentro da escola

> – ele já está dentro de minha vida. Só tenho muito que agradecer! Se tivesse que fazer tudo de novo...faria! (Profa. 5)
>
> [...] Aprender, crescer como professora e como gente (Profa. 2).

Também há indicações de que as professoras consideraram que o projeto trouxe contribuições para seu próprio trabalho como professoras e em termos de desdobramentos mais amplos dentro da escola:

> Com certeza, o Projeto Interface trouxe contribuições para meu trabalho. [...] Percebo que, durante as aulas do meu cotidiano, fico em estado de alerta, como se estivesse analisando, julgando minhas posturas. É como se eu passasse a ter consciência dos meus atos (Profa.2);
>
> Contribuições concretas para meu trabalho cotidiano na escola: Estudo da Construção da Personalidade Moral com a minha equipe de professores – iniciamos no começo do ano, durante nossos C.Ps. ...A Educação moral tem sido estudada e discutida, uma vez por mês, e utilizamos textos elaborados no Projeto interface. Tem sido muito bom, as professoras têm se colocado, colocado a sala de aula, algumas tem trazido boas contribuições pois fazem este estudo fora da ECC... Só que tem sido lento, mais lento do que gostaríamos, pois temos nossos C.Ps. carregados de assuntos e planejamentos que não podem ser adiados.
> [...] Na minha cabeça, terei, com parceria da [cita o nome de outra professora que participou do Interface] o trabalho de criação de materiais de educação ambiental, utilizando os recursos metodológicos da educação moral, para trabalhar na minha sala de aula, com meus alunos que são os professores de nossas crianças. Serão esses professores que irão criar materiais de educação ambiental para seus alunos. Só assim acho que estarão realmente envolvidos e compromissados e capacitados para realizar a educação ambiental. Em educação, acho que nada é muito rápido, as mudanças e avanços são mais lentos para que realmente sejam efetivos (Profa.5).
>
> Percebo que trouxe contribuições: Nova abordagem do conteúdo e o despertar para o problema. Percebo que os professores e professoras que participaram do Programa estão alertados para o assunto e têm descoberto maneiras de trabalharem com seus alunos. Há uma preocupação maior com o aproveitamento do lixo, um movimento contra o desperdício. Há também a decisão espontânea de alguns professores e professoras para

> trabalharem com seus alunos e alunas sobre a Campanha da Bacia PCJ, promovida pela Sanasa Campinas (Prof.6).

Algumas falas indicam, também, aspectos positivos a respeito da maneira como o processo foi planejado e conduzido.

> [...] Enfim, o **processo de capacitação**, embora em ritmo acelerado, acho que foi muito bom e aconteceu de forma mais plena. Os encaminhamentos, as fases foram bem planejadas e executadas. (Profa. 1);
>
> [...] Propôs reflexões valiosas a respeito de questões socioambientais, fomentou o espírito de pesquisa e busca constantes, despertou o interesse e preocupação pela formação moral dos alunos e conseqüentemente uma maior atuação dos mesmos frente às questões ambientais (Prof.3);
>
> [...] Expectativas: saber mais sobre o assunto para poder trabalhar com os professores e professoras da Escola e também das Escolas Públicas. Este saber mais sobre o assunto não seria apenas teórico, porém um saber com um envolvimento maior com o tema e por isso mesmo do reconhecimento de uma maior responsabilidade do grupo. Este conhecimento, este envolvimento não se deu em um determinado momento, porém durante todo o processo (Prof.6).

Referindo-se às etapas do processo:

> Ele foi feito de maneira inteligente, dando primeiro as noções necessárias para que a pessoa tivesse maior conhecimento e envolvimento ao mesmo tempo (Profa. 6).

Em relação a elementos do processo que foram considerados importantes, encontramos as seguintes referências:

> [...] Como processo de capacitação acho que foi muito bom. Aspectos marcantes:
> - Textos atualizados excelentes;
> - Explicações claras;
> - Dinâmica de trabalho;
> - A capacidade de resumir e colocar no dia seguinte o que foi discutido anteriormente;
> - A discussão do trabalho em grupo com os pares;
> - E principalmente o workshop (Prof.6).

> [...] Pontos importantes:
> - A seriedade do trabalho proposto;
> - A concepção de meio ambiente e tudo o que está relacionado a ele, que foi trabalhada (qualidade dos textos, das informações trazidas e produzidas);
> - A possibilidade de trabalhar integrando os conhecimentos da área ambiental com os conhecimentos da área de construção de valores;
> - O pique de trabalho, priorizando a proposta realizada dentro de um determinado tempo – a disciplina e concentração no trabalho;
> - As dinâmicas utilizadas (Prof. 1);

Ter estudado o campo da Educação Moral e ter relacionado este campo com a questão ambiental e a educação ambiental é mencionado como aspecto positivo do Projeto:

> [...] O Projeto Interface possibilitou um repensar sobre a importância da educação moral no desenvolvimento dos alunos e a necessidade desta formação para que os alunos sejam cidadãos ambientalmente educados (Prof.3);
>
> [...] Para mim, o grande lance foi descobrir a necessidade de se trabalhar com valores: o respeito, a cooperação, a autonomia (fazer porque descobriu a necessidade de se fazer), a consciência coletiva (Prof.6);
>
> [...] Expectativas atendidas:
> - Estudo (estudamos muito!); aprendi muito, principalmente sobre educação moral, importância do meio ambiente (até do que é meio ambiente), e sobre a ligação, extremamente necessária, entre educação moral e meio ambiente. Para mim, este último ponto foi o mais forte, o que mais me ficou deste estudo e o que me traz a certeza de que é onde tenho que investir na minha formação e na de meus professores; nunca havia pensado sobre isso, até por falta de oportunidade e espaço para pensar a respeito (Prof.5).

Em relação aos recursos metodológicos estudados, as falas das professoras indicam que perceberam a riqueza e potencialidade dos mesmos. Ao mesmo tempo, foram muito marcantes os limites de tempo e a fragmentação dos estudos dentro do grupo (as professoras do GT2 foram divididas em três subgrupos, cada um deles estudou e trabalhou com dois recursos metodológicos), que dificultaram uma apropriação mais firme, por parte das professoras, em relação ao uso dos RMs estudados:

> [...] O material que produzimos foi bastante intenso e extenso, mas não me sinto capacitada para aplicá-los, pois foi demais fragmentado (Prof.2);
> [...] **Comecei** a aprender a utilizar os recursos metodológicos da educação moral na educação ambiental... ...Não me sinto dominando os recursos metodológicos, nem mesmo os que eram do meu grupo, quanto mais os dos outros grupos. Achei-os extremamente interessantes, ricos, com grandes possibilidades de uso em ala de aula... ... Acho que as 'falhas' neste processo seriam: necessidade de mais tempo para elaboração e estudo, todos (falo pelo GT2) participarem da criação de **todos** os recursos metodológicos (Prof.5);

De um modo mais amplo, é marcante a questão dos limites de tempo em relação ao conjunto do trabalho proposto. Também há uma crítica mais específica em relação ao GT2, de uma professora que considera que os estudos teóricos foram excessivos:

> [...] Sinto que alguns pontos teóricos se alongaram demais e com isto fui perdendo um pouco o interesse. Sei que a teoria é importante, mas achei excessivas. [E a professora sugere]: Enxugar a parte teórica, reavaliando o que é realmente necessário. Ter mais tempo para os grupos discutirem, trocarem seus conteúdos (Prof. 2);

> [...] Penso que em uma nova edição do Projeto Interface, para superar as falhas, deve-se repensar o tempo para esta capacitação e conseqüentemente para criação e aplicação de materiais (Prof.3);

> [...] Muito assunto para pouco espaço de tempo e sobrecarga de trabalho de nossos professores e professoras. Muitos textos para serem lidos, estudados e ausência de tempo para fazê-lo. Isto nos angustiou muito. Não posso dizer que são erros, porém o espaço de tempo curto para muito trabalho (Prof.6).

É interessante perceber que, ao se referirem à questão dos limites de tempo, as professoras também indicam perceber que haveria a possibilidade de se fazer mais, no sentido de que se sentem preparadas para explorar mais os estudos que realizaram ou que pretendem continuar explorando essas possibilidades de criação de materiais, a partir do que aprenderam no Projeto Interface.

> No aspecto **criação de materiais**, acho que ficou mais comprometido. O que foi produzido, tenho a impressão de que foi bom, mas ainda não temos a visão de conjunto

> destes materiais. Acho que teríamos a possibilidade, quer dizer, estamos preparados para criar muitos outros materiais. [...] Poderíamos estar produzindo mais, a partir dos estudos feitos. Agora seria necessário um novo momento, de uso dos conhecimentos e criatividade em organizar melhor os materiais. Isso não ficou totalmente concluído (Prof. 1);
>
> Penso que poderíamos, se fosse possível, entrar numa 2ª. fase do projeto. Esta segunda fase seria mais voltada para ajudar na formação de outros professores e professoras (Prof.6);
>
> O meu sentimento com relação ao Projeto é uma coisa inacabada, é como se eu tivesse mais coisa para aprender, para discutir, para criar junto (Prof. 2).

2. <u>O exercício escrito feito na Unidade 6 do GT3</u>:

Naquele momento do processo de formação, quando se discutia um texto sobre meio ambiente, educação e ação política, uma das questões propostas aos professores dá ensejo a uma reflexão retrospectiva sobre o Projeto Interface. Encontramos aí referências das professoras a aspectos relacionados aos estudos de Educação Moral, realizados anteriormente com o GT2. Apresentamos abaixo o enunciado da questão, seguido de respostas elaboradas por professoras que haviam participado do GT2.

> **Questão 4** – Depois de **ter lido o texto até o fim**, localize novamente o trecho abaixo (p.40):
> "Entendendo o meio ambiente como o espaço comum, de convivência, onde afetamos as Ações que se dão na esfera pública e somos afetados por ela, meio ambiente, política e cidadania estão absolutamente relacionados. **Educar** para a cidadania é **construir a possibilidade** da Ação política, no sentido de **contribuir para formar** uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita".
>
> Pensando nos conteúdos, experiências, dúvidas e inquietações que acumulamos até o momento, no Projeto Interface (Encontros de Março, GT1, GT2, GT3...), reflita e responda:
> **Que contribuições** você acha que podemos pensar em dar, a partir de uma educação **ambiental** a ser realizada na **escola**?

Destacamos nas respostas (em negrito) aspectos ligados ao trabalho com educação moral:

> [...] Contribuições que podemos pensar em dar, a partir de uma educação ambiental a ser realizada na escola:
> **Educar e nos educarmos em três dimensões:**
> - do saber – possibilitando a aprendizagem de conceitos e de informações. As informações devem ter relações

com a vida dos alunos, devem ter exemplos de nossa conduta afetiva e coerente, **devem apresentar causas e conseqüências de tal modo que possibilitem perceber os resultados imediatos e futuros de nossa ação no ambiente, devem mostrar a possibilidade de soluções alternativas, devem sensibilizar.**

- do saber fazer – possibilitando o desenvolvimento de habilidades de participação de tal modo que possam participar de transformações relacionadas a questões sócio-ambientais, discutir, resolver problemas, agir, cooperar...
- **do ser – trabalhando com valores:**
  - **relação dos homens entre si;**
  - **relação dos homens com os demais seres vivos independentemente da utilidade que possam ter para o homem;**
  - **relação dos homens com a base ambiental na qual e da qual vivem** (Prof. 11, grifos nossos).

[...] Não entendi bem sua pergunta: contribuição a quem? A quê?
Eu entendi: a partir de uma Educação Ambiental a ser realizada na escola, que contribuições podemos dar no sentido de ajudar a formar uma coletividade que seja responsável pelo mundo que habita?
Contribuições:

- estaremos pensando em um espaço público (meio ambiente) que necessita de ações políticas para que se assegure a qualidade e preservação do meio ambiente para as gerações futuras;
- **estaremos propondo reflexões/debates em grupo, onde se espera que opiniões diferentes apareçam, justificativas racionais sejam dadas, sentimentos sejam colocados, decisões sejam tomadas, ações políticas coletivas possam ser pensadas, etc.;**
- assegurando o espaço político que deve ter uma escola, pois educar é um ato político;
- se a escola onde se der esta educação ambiental tiver ainda:

  - uma concepção de ensino-aprendizagem que conceba o conhecimento como construção de significados;
  - a crença que esta construção acontece nas interações entre os indivíduos;
  - **o empenho em trabalhar e a crença numa educação moral como construção da**

> **personalidade moral, e que se utilize, conheça, faça conhecer... os guias de valor (de sua escola, cidade, país, universais), e que trabalhe no desenvolvimento dos procedimentos da consciência moral de seus alunos e professores...**

... a Educação ambiental a ser realizada tem uma grande chance de ajudar a formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, ativos... capazes de pensar, refletir, falar, agir e modificar o mundo onde vive. E ele não fará isso sozinho (Prof. 1 – grifos nossos);

[...] Contribuições:
A nível mais amplo, um trabalho de educação ambiental como o que está sendo proposto pelo projeto vai possibilitar uma reflexão sobre que tipo de educação ambiental se pretende (vertentes, concepções). A partir daí, desta identificação o trabalho seguirá numa linha mais ou menos efetiva da construção de uma ação política.
Nesse processo, se tem um referencial de como a educação ambiental está sendo pensada e refletida.
A idéia de trabalhar o desenvolvimento moral é essencial. Trabalhar recursos que possibilitem o sujeito a tomar consciência de si, frente aos conflitos do mundo, tomar decisões...
Trabalhar Educação Ambiental 'cruzando' com o desenvolvimento moral 'instrumentaliza' o sujeito de forma diferenciada para lidar com os conflitos no âmbito individual e coletivo.
Espero que nosso trabalho essencialmente contribua na formação do exercício da cidadania, capazes e interessados em intervir nas condições do ambiente, do 'mundo em que habita' (Prof. 3 – grifo nosso)

Como educadora desta escola, eu acredito muito na criança e **acho que posso ajudar a 'ensinar' valores a elas,** ajudar a dar informações adequadas, importantes, dentro de seu cotidiano, dentro de um contexto, para que elas possam pensar coletivamente, não só no meio ambiente, mas nela, sua família, amigos, dentro deste meio ambiente e as conseqüências disto para o futuro.
Também acredito que só dar informações, 'ensinar', não vai ser suficiente. **Preciso também ter continuidade no meu trabalho com minhas parceiras e também eu, como escola, 'agir' da maneira que quero ensinar.**
Só assim esta criança vai conseguir, a partir do mundo dela, do que está perto dela, ampliar a ação para fora (Prof. 2, grifos nossos).

Parece-nos bastante significativo que estes elementos relacionados aos estudos e trabalhos realizados com o campo da Educação Moral tenham aparecido de forma consistente, nas falas das professoras, vários meses depois e em um contexto relacionado aos trabalhos do GT3. Talvez este possa ser considerado um indicativo de que houve assimilação significativa pelas professoras, dos aspectos estudados e das relações que elas conseguiram construir entre os elementos da educação moral e o trabalho de educação ambiental.

De um modo geral, pensamos que o conjunto de elementos que reunimos aqui, a partir das considerações apresentadas pelas professoras, indicam as potencialidades e também os limites do processo vivido, e nos dão boas indicações para um futuro aprimoramento do processo.
Em relação à questão do tempo, pensamos que talvez um encaminhamento interessante seja a reorganização das etapas do projeto em módulos, que o professor possa ir fazendo ao longo do tempo. Cada módulo seria planejado para ter uma finalidade em si mesmo (ou seja, para ser útil ao professor, mesmo que ele só faça aquele módulo); no entanto, se o professor tiver oportunidade de ir participando de outros módulos ao longo do tempo, irá aprofundando e completando a sua formação, abrindo novas possibilidades para o seu trabalho pedagógico.
Também achamos relevante o comentário feito por uma professora, a respeito da quantidade excessiva de teoria que teria sido trabalhada no GT2. Pensamos que este aspecto apontado se relaciona ao fato de que, conforme já comentamos anteriormente, nós fomos descobrindo novas possibilidades de estabelecer relações entre o referencial de Puig e a educação ambiental, durante o próprio processo de formação, no decorrer dos estudos e discussões com as professoras. Assim, acabamos ampliando os objetivos e o tempo dedicados ao trabalho teórico, “durante o vôo”. Consideramos que isto pode ter contribuído de modo significativo para a crítica colocada pela professora. Esta indicação é importante para um rearranjo dos trabalhos em uma próxima experiência de formação continuada.
Por fim, gostaríamos de destacar que achamos bastante significativas as colocações das professoras a respeito do desejo de continuar criando materiais e, principalmente, as menções a uma iniciativa de multiplicação do trabalho de formação (dos estudos de EM) com outras professoras da escola, posteriormente e de modo independe ao Projeto Interface.
Em suma, parece-nos que é possível considerar que o processo vivido foi significativo para as professoras, e que vale a pena investir esforços no sentido de aprimorá-lo, levando em conta, entre outros aspectos, as indicações que nos foram oferecidas pelas avaliações das próprias professoras.

Versão integral da descrição e das análises referentes ao trabalho desenvolvido com o GT3 (“Os estudos de conflito socioambiental na Educação Ambiental”) no Projeto Interface

Introdução

O objetivo a que estamos nos propondo, nesta parte do texto, é o de descrever o trabalho que foi proposto aos professores, relativo ao campo teórico-metodológico de *conflito socioambiental*, e também analisar e refletir sobre os resultados obtidos, a partir dos registros disponíveis das atividades realizadas.

O trabalho com os professores, a respeito de conflito socioambiental, realizou-se na etapa do projeto denominada GT3 (Grupo de Trabalho 3) e abrangeu estudos teórico-conceituais sobre conflitos socioambientais e um estudo de caso (de um caso específico de conflito, pertencente à realidade regional dos professores).

É importante assinalar que na fase introdutória do Projeto Interface, – denominada “Encontros de Março” -, uma das reuniões teve como objetivo desenvolver com os professores uma reflexão inicial sobre os conceitos de “cidadania” e “participação” e outro encontro havia sido dedicado à introdução da idéia de “conflito socioambiental”.

No GT3, os estudos de conflito socioambiental foram organizados em seis unidades (seis encontros de trabalho com os professores). As unidades em que se realizaram os estudos teóricos de conflito socioambiental (Unidades 1, 3 e 6) foram intercaladas com as unidades em que se estudou o caso específico de conflito (Unidades 2, 4 e 5):

Em nossas descrições e análises, abordaremos primeiramente os estudos teórico-conceituais realizados e, posteriormente, o trabalho com o estudo de caso (o caso do conflito de Nazaré Paulista).

A. O ESTUDO TEÓRICO-CONCEITUAL DO CAMPO DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

Para dar uma primeira idéia geral, que será mais detalhada ao longo do presente texto, podemos dizer que as três unidades de estudos teóricos consistiram em:

- Delinear um panorama da realidade brasileira, no que diz respeito aos conflitos socioambientais, a partir de dados de pesquisa publicados pelo IBASE (Unidade 1);
- Aprofundar as noções sobre os elementos centrais e a dinâmica dos conflitos socioambientais, buscando construir uma visão mais sistematizada sobre os mesmos (Unidade 3);
- Explorar alguns conceitos básicos associados à idéia de conflito socioambiental e refletir sobre as relações entre educação, meio ambiente e ação política (Unidade 6).

Os temas foram apresentados por meio de textos fornecidos aos professores. O trabalho de leitura e apropriação dos elementos e idéias centrais dos textos foi, na maior parte das vezes, realizado em pequenos grupos e orientado por roteiros de questões fornecidos pela Coordenação do projeto.

Este trabalho inicial foi sempre seguido de solicitações no sentido de que os professores estabelecessem relações entre os conteúdos estudados e a educação ambiental, por meio de questões tais como: “O que esses pontos nos fazem pensar, como educadores ambientais?” ou “Essas idéias centrais são de utilidade para o nosso trabalho de educação ambiental?”.
De um modo geral, os momentos de trabalho em pequenos grupos foram seguidos por apresentações dos grupos e discussões coletivas com o grupo-classe.
Apresentaremos a seguir uma síntese dos trabalhos realizados em cada uma das três unidades. Para dar uma noção geral sobre os textos que foram oferecidos aos professores, apresentaremos quadros contendo as idéias centrais dos mesmos.

❖ **Unidade 1 - Estudo teórico-conceitual sobre conflitos (1).**

Através do trabalho desta Unidade, nós pretendíamos:

- Retomar e aprofundar a noção de conflito sócio-ambiental (que havia sido apresentada de modo introdutório nos “Encontros de Março”), sua composição e dinâmica básicas: há atores sociais distintos, com diferentes interesses ligados ao uso/gestão de bens ambientais que são coletivos.
- Acrescentar “repertório”, apresentando dados de pesquisa referentes à realidade brasileira.
- Ajudar a “elevar” o entendimento das problemáticas ambientais do âmbito individual para o âmbito coletivo, da esfera privada para a esfera pública; ajudar a desfazer uma concepção “ingênua” de que todos somos igualmente responsáveis pelas transformações ambientais, pelos impactos significativos, e que a simples mudança de hábitos cotidianos individuais poderia resolver todos os problemas ambientais.
- Ajudar a construir uma percepção da importância da mobilização social em torno das questões ambientais, mostrar a importância da visibilidade dos conflitos.

O quadro 7 contém as idéias centrais do texto que foi trabalhado nesta unidade.

Quadro 7. Idéias centrais do texto trabalhado na Unidade 1.

Texto: **"Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional"**
In: Carvalho, I. e G. Scotto – Conflitos sócio-ambientais no Brasil, vol. I, Rio de Janeiro, IBASE, 1995

Em 1995, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase – publicou os resultados de uma pesquisa chamada "Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional", que teve como objetivo fazer o levantamento dos conflitos sócio-ambientais que haviam de alguma forma se transformado em notícia, com o objetivo de traçar um quadro inicial de interesses e atores envolvidos e das dinâmicas de organização e demandas da sociedade diante de problemas ambientais.
A pesquisa usou notícias publicadas na imprensa (abrangendo grandes periódicos das cinco regiões do país) no ano de 1993, nas quais havia situações de confronto de interesses em torno do uso e da gestão do meio ambiente. O universo da pesquisa compreendeu um total de 247 casos de conflitos sócio-ambientais,
O texto trabalhado com os professores apresenta os resultados desta pesquisa.

Na sua introdução, o material apresenta a idéia de meio ambiente como "bem coletivo" e como campo de disputa entre atores sociais que têm interesses diversos em torno do uso e gestão destes bens. Estes interesses podem ser privados ou públicos. O uso privado dos bens públicos pode ser um uso direto (apropriação dos bens ambientais para venda como mercadoria) ou indireto (p. ex.: descarte, no ambiente, de resíduos que são subprodutos dos processos industriais e que são considerados sem valor econômico). Os interesses que defendem o caráter público do meio ambiente são os que visam a permanência e disponibilidade dos bens ambientais coletivos como garantia da sobrevivência e qualidade de vida do coletivo. O enfrentamento entre os interesses diversos em torno dos bens ambientais configura os conflitos socioambientais.

Os resultados da pesquisa são organizados em torno dos seguintes temas:

- **Caracterização dos elementos da natureza** (água, solo, florestas, etc.)que são objeto dos conflitos, especificando os tipos de usos privados realizados e se as agressões ambientais envolvem áreas e recursos protegidos por lei ou não.
- **Caracterização dos agentes que promovem as ações de degradação** (capital privado, Estado, garimpeiros, trabalhadores rurais, pescadores, caçadores, outros), em que proporção cada segmento aparece representado no conjunto de conflitos estudados pela pesquisa e as formas de agressão praticadas (despejo de efluentes industriais; poluição do ar ou sonora; despejo de esgoto sanitário; mineração; barragens; etc.).
- **Caracterização dos atores sociais que se mobilizam** para fazer frente às ações percebidas como danosas ao meio ambiente (moradores; entidades ambientalistas; Ministério Público; indivíduos; Parlamentares, etc.)
- **As formas de ação utilizadas pelos atores** (denúncias; ação jurídica; ações junto ao Poder Público; organização de movimentos ou entidades; protestos em locais públicos, entre outros), e se as ações geraram ou não algum tipo de desdobramento institucional (ação na justiça; processo de Ação Civil Pública; multa/indenização; perícia técnica; suspensão de atividades, entre outros).

No roteiro de leitura apresentado aos professores, as dezessete questões propostas eram questões conceituais (pedem que se identifique/explique

determinado conceito) ou são questões "contextuais" ou "de informação factual" (direcionam o olhar do professor para informações que o ajudam a formar um repertório a respeito da situação dos conflitos no Brasil, conforme a pesquisa em questão).

De um modo geral, as respostas entregues por escrito pelos grupos indicam uma boa compreensão dos conceitos e boa localização e interpretação das informações.

A partir da leitura destas respostas, foi feita uma revisão na lousa, de forma interativa com o grupo-classe, para retomada dos pontos centrais do roteiro de questões e para discussão de aspectos onde parecia haver dúvidas ou entendimento errôneo. Os pontos centrais retomados figuram no quadro E.

Quadro E. Pontos centrais do roteiro de questões que procuramos retomar durante a discussão com os professores.

- noção de "bem coletivo" e "interesse público"
- elementos do conflito:
  atores sociais (com diferentes intenções de uso/ gestão)
  objeto --- todos os componentes bióticos e abióticos
  formas de ação; desdobramentos; discurso dos atores; quadro legal
- conceito de **ator social** - grupo ou indivíduo que, em sua ação, se posiciona dentro de um universo de interesses e de uma realidade pertinente a um grupo social; está na esfera pública, na ação política (Arendt)
- papéis dos diferentes atores – Estado e capital privado como principais agressores;
  o que chama à reflexão sobre os objetivos da EA (trabalhar comportamentos individuais **e** uma leitura mais ampla das questões ambientais e habilidades p/ participação cidadã)
- uso inadequado - para quem? para que?
  "preservar para as próximas gerações" também é uma intenção de uso (e uma atribuição de valor)
- com e sem desdobramentos institucionais
  desdobramentos institucionais --
  medidas administrativas (aplicação de medidas legais, normas, etc.) *já estabelecidas*
  medidas jurídicas (arbitragem do Poder Judiciário, p/ cada caso); por infração, omissão, aplicação errada de medidas administrativas
  (vários tipos, no gráfico 10, p.20)
  dar exemplos, "conjugação" de A e J
- importância da **visibilidade** dos conflitos;
  capacidade dos atores de torná-lo visível;
  conseqüências em relação aos desdobramentos.
- "potencial" para todos os tipos de conflito na Bacia PCJ – cenário heterogêneo, rural /urbano; vários tipos de atividades econômicas; parque industrial /pólo petroquímico; áreas protegidas)
- a **água** como objeto do maior número dos conflitos estudados
- **ação civil pública** - demonstrar responsabilidade por danos ambientais, ao consumidor, ao patrimônio natural e cultural . Defesa de direitos difusos (= coletivos)
  - **Quem pode deflagrar:**
    Ministério Público; Estado, União, Município; Empresas públicas; Associações, fundações - juridicamente constituídas há pelo menos um ano
  - **Exemplos: Gerais e da Procuradoria de Americana**
  - DESCONHECIMENTO DOS CIDADÃOS EM RELAÇÃO À **ACP... ...uma tarefa para a EA?????**

Após a revisão dos pontos centrais e esclarecimento de dúvidas, foi colocada a seguinte questão para discussão com o grupo-classe:
“O que esses pontos nos fazem pensar, como educadores ambientais?”.

Logo no início da discussão, uma professora fez uma intervenção, que transcrevemos a seguir:

> Lendo sobre os conflitos, na semana passada, fiquei pensando sobre algo que eu nunca tinha pensado antes: parece que esta é uma tarefa muito grande para nós... Quem de nós, quando vê uma coisa errada, vai lá e denuncia? A gente passa todos os dias por várias coisas erradas e não denuncia... E se denuncia, não acontece nada. Ou pode sofrer conseqüências graves (quando a denúncia envolve grandes interesses) (Profa. 7).

Esta colocação deflagrou uma reação exaltada do grupo, todos pareceram ficar agitados e começaram a falar ao mesmo tempo. Seguiu-se uma discussão acalorada.

> Ou o sujeito denuncia, telefona várias vezes, e nada acontece, ele cansa... (Profa. 9)
>
> Também não temos – nós – uma prática cidadã no sentido de acompanhar a definição das políticas públicas. Quem de nós, por exemplo, acompanha as ações de seus vereadores? (Profa. 1).
>
> A desmobilização não é só em termos do ambiental. É para todas as causas coletivas... (Profa. 12)

A primeira intervenção expressa claramente uma sensação de impotência como educadora (... ”parece que esta é uma tarefa muito grande para nós...”). As outras fazem referência a um estado de descrença e desmobilização. Também chama atenção o comentário que assinala que o próprio professor “não é cidadão”. Parece deixar implícito um questionamento: se o professor não exerce sua cidadania, como poderá educar os alunos em relação a este aspecto?
Pensamos que estas colocações – e o clima de exaltação em que foram feitas - sinalizam que os professores se sentem, de alguma forma, em conflito diante da proposição de uma EA que trabalhe mais explicitamente com a dimensão política na Educação.

Naquela circunstância, tivemos a impressão de que os professores se sentiram “sem chão”. Pareciam, de certa forma, se defender ou se justificar, considerando que:

> Há vocações individuais, alguns servem para serem lideranças políticas, outros não, e vão atuar em outras esferas, de outros modos... (Profa. 1).

A nosso ver, transparece, do conjunto das intervenções descritas acima, um entendimento do cidadão como “herói”, que irá sozinho “resolver” o conflito,

enfrentar os agentes causadores das “agressões ambientais” que estão em pauta em cada caso; ou talvez como “cidadão delator”: a tarefa que se apresenta a ele é denunciar o que está errado. Se o entendimento dos professores é de que estamos trabalhando os conflitos socioambientais na Educação para que os sujeitos exerçam sua cidadania – esta cidadania do “herói” ou do “delator”, parece compreensível que a tarefa pareça, aos professores, “grande demais”, diante do quadro de impunidade que emerge quando se analisa o conjunto de conflitos que chegaram à imprensa, no período estudado pela pesquisa do IBASE e diante do quadro de desmobilização e descrença que, em nossas vivências do dia-a-dia, parece ser geral, e que foi lembrado por uma das professoras.

Além disso, pensamos que algumas das colocações dos professores indicam haver, naquele momento do processo de formação, um entendimento de que trazer o estudo dos conflitos socioambientais para o âmbito da Educação seria pertinente no caso de estarmos interessados ou preocupados em formar lideranças políticas (“Mas nem todos serão lideranças políticas”...).
Pensamos que uma forma interessante de problematizar estes entendimentos seria levantar junto aos professores a seguinte indagação: “Só devemos trabalhar para ajudar os alunos a formar uma visão sobre a dimensão política da vida em sociedade se for para eles se tornarem lideranças políticas?”.

Nós entendemos que o trabalho com as informações fornecidas pelo texto, no sentido de ajudar a formar um repertório, dar um panorama sobre a composição e a dinâmica dos conflitos socioambientais no Brasil, ajuda a formar tal percepção sobre a dimensão política da vida em sociedade. E pensamos que esta visão seja importante em dois sentidos: 1- para que o cidadão faça uma leitura mais condizente da realidade em que vive (independente de vir a tornar-se, ou não, uma liderança política); 2- porque esta visão poderá fazer parte da preparação do sujeito para uma possível participação na esfera pública. (Mas, mesmo esta possível participação não significa, necessariamente, tornar-se uma liderança política).

Diante do exposto, a discussão desenvolvida com o grupo nos leva a refletir que parece ser pertinente desencadear com os professores uma reflexão mais profunda sobre a própria idéia de participação política (o que seria, afinal, “ser cidadão”?) e também sobre qual seria o papel de preparação para a participação política pertinente à Educação, e o que da participação política extrapola as possibilidades da Educação institucionalizada da escola. Talvez coubesse, neste contexto, discutir a distinção entre “Educação” e “militância” e a própria noção de “militância”.
Este é um ponto relevante para a nossa proposta de formação de professores, para o qual deveremos sempre estar atentos. Consideramos, ainda, que estes pontos foram sendo trabalhados ao longo dos estudos de conflito, e que estes entendimentos dos professores foram, em certa medida, se modificando. Pensamos que algumas colocações feitas pelos professores mais adiante, na Unidade 6, indicam isto.

Um outro aspecto que chamou nossa atenção nas discussões foi a indicação de que alguns dos professores que tinham participado do GT2 (grupo que

estudou a Educação Moral) estabeleceram uma conexão entre o que havia sido estudado lá e o que estava sendo discutido no GT3, sobre conflito socioambiental. O excerto a seguir expressa esta relação:

> Nossa educação não nos leva a conhecer os guias de valor. Não nos leva a conhecer as leis, regras, regulamentos (Profa. 1).

De alguma forma, o material trabalhado leva a professora a considerar que, nos conflitos socioambientais, é importante o cidadão conhecer as regras, leis, regulamentos. E ela reconhece que estes são "guias de valor", na nomenclatura utilizada por Puig (o trabalho com guias de valor é um dos componentes importantes do trabalho de educação moral).

Ainda em relação à questão dos valores, em determinado momento da discussão os professores fazem referência à existência de duas formas de valorar que estariam presentes nos conflitos: *"valor entendido como lucro"* e *"valor entendido como consumo sustentável, sustentabilidade"*. Pensamos que esta é uma forma de expressar um entendimento importante a respeito da polaridade básica que se expressa nos conflitos: o valor da Natureza (como "mercadoria") x a Natureza como valor.
Este aspecto da dimensão ética dos conflitos, – a existência de uma polaridade básica em torno de dois conjuntos distintos de valores-, é um ponto considerado central em nossa proposta de formação. Cabe observar que, naquele momento, esta importante idéia ficou pouco explorada.

Outro ponto relevante da reflexão dos professores foi expresso na seguinte colocação:

> Precisamos trabalhar os conflitos entre interesse privado, individual e interesse coletivo que acontecem na escola. E há vários... A gente normalmente evita abordar conflitos... (Profa. 8)

Consideramos que ela sinaliza o início da percepção de que os conflitos são sempre presentes na vida em sociedade, inclusive na escola, e que precisam ser trabalhados pela Educação.

A professora 13 comentou, durante as discussões, um aspecto do texto que considerou relevante: os dados a respeito de "quem são os agressores", ou seja, quais são os agentes responsáveis pelas ações deflagradoras dos conflitos estudados na pesquisa realizada pelo IBASE. O gráfico 5 do texto mostra o capital privado como agressor em 50% dos casos e o Estado em 27% dos casos, enquanto outros atores aparecem com índices bem menos expressivos, tais como: pescadores – 2% -, caçadores -2% -, trabalhadores rurais – 4% -, outros – 9%.
Ela relatou que, durante a leitura, ao se deparar com estes dados, ocorreu-lhe o seguinte pensamento: "E eu fechando a torneira enquanto escovo os dentes, pra economizar água!!!"
Este comentário da professora abriu a possibilidade de uma interessante discussão no grupo, a respeito da formação de uma percepção de que

diferentes segmentos da sociedade são desigualmente responsáveis por transformações/ impactos ambientais significativos.
Ao mesmo tempo, também houve manifestações no grupo, no sentido de que não se deve, diante desta constatação, “passar a deixar a torneira aberta enquanto se escova os dentes”. Ou seja: não se trata de desconsiderar a importância que alguns comportamentos individuais podem ter, na colaboração para um uso racional de recursos ambientais que são ou podem se tornar escassos. Mas se trata de começar a construir um entendimento que supere uma visão ingênua, que iguala todos os atores em relação ao seu “poder” de alterar, através de suas ações, as condições ambientais, a qualidade ou a disponibilidade dos bens ambientais. Uma perspectiva na qual também não se leva em conta que os diferentes atores têm, geralmente, diferentes graus de acesso aos processos de decisão que afetam os rumos das questões ambientais, os destinos dos bens ambientais, que são, em tese, “bem comum”. Este é um aspecto que consideramos bastante importante, é um dos objetivos que tínhamos em mente ao propor os estudos de conflito socioambiental aos educadores.

Um último aspecto que desejamos comentar diz respeito ao fato de que ficou bastante marcada, durante as discussões, a existência de um entendimento, por parte de vários professores, de que a construção de valores adequados seria necessária *e suficiente* para a resolução satisfatória dos conflitos - e que o papel da Educação seria ajudar os educandos a construir significados e a aderirem (por sua decisão autônoma) a tais valores. Seria a visão universalista ingênua, de que nos fala Fuks (2001). Ficou evidente a ausência de uma visão a respeito da dimensão política da vida em sociedade. Nós percebemos, ainda, que esta visão não era igualmente distribuída entre os professores dos diferentes níveis do ensino, conforme indica uma “impressão” que registramos em nosso caderno de campo:

> Senti uma resistência muito maior da parte do pessoal que lida com as faixas etárias menores e que não são ‘disciplinares’. Nesse segmento (talvez justamente por não serem especialistas em uma dada área do conhecimento), parece ser mais forte a visão de que tudo passa e se resolve pelo nível da consciência individual. Falta ‘instrumental’, falta um olhar para ‘processos históricos’, para ‘determinantes sociais’... Também há, certamente, diferença das possibilidades de abordagem da temática de conflito (sócio-ambiental) nas diferentes faixas etárias.

Esta impressão nos levou a questionar, naquele momento do processo, a pertinência de se desenvolver o trabalho a respeito de conflito socioambiental, nos mesmos moldes, com professores de formações diversificadas e que atuam com alunos de faixas etárias também bastante diferentes. Nas nossas reflexões, em busca de tentar responder a esta indagação, encontramo-nos com o seguinte pensamento: em princípio, consideramos que o estudo dos conflitos socioambientais é pertinente a todos os professores, na medida em

que pode ser formativo de sua própria visão, como cidadãos, a respeito das questões ambientais.
Mais adiante no processo de estudo dos conflitos socioambientais no Projeto Interface (quando trabalhávamos a Unidade 6), uma professora do Ensino Infantil expressou uma idéia que contribuiu para esta nossa reflexão: ela disse que, ao estudar os conflitos socioambientais, ampliou ainda mais a sua visão a respeito da importância de realizar um bom trabalho de formação da personalidade moral dos seus alunos - pois percebia, a partir do entendimento dos conflitos socioambientais, a relevância de prepará-los para o futuro exercício da cidadania ("formar sujeitos aptos à Ação política, sujeitos com percepção clara de que estão 'no social', fazem parte de um coletivo"). Assim, mesmo que não pudesse usar os conhecimentos sobre conflito socioambiental diretamente com seus alunos do ensino infantil, ela considerava significativo ter estudado este tema. Outras duas professoras que trabalhavam com crianças pequenas concordaram com ela.
Esta colocação nos ajudou a amadurecer nossas idéias sobre a pertinência de se realizar estes estudos com professores dos diferentes níveis do ensino.

Síntese sobre a Unidade 1:
A título de síntese, podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido nesta Unidade, nós percebemos que foi possível construir uma boa compreensão dos conceitos básicos associados à idéia de conflito socioambiental.
Além disso, os professores estabeleceram relações entre conflito socioambiental e educação moral, o que consideramos bastante importante na perspectiva de formação que estamos propondo.
Também foi importante a possibilidade de termos reunido elementos que, em nosso entender, apontam na direção de que é válido estudar conflitos socioambientais com professores que atuam nos diferentes níveis do ensino.

Consideramos, ainda, naquele momento, a presença de indícios do início da formação de alguns entendimentos importantes por parte dos professores, a respeito de aspectos que consideramos relevantes para a proposta em questão, mas que merecem atenção no sentido de virem a ser mais bem explorados no futuro, em outras iniciativas de formação continuada. Destes indícios, destacamos os seguintes:

- da formação da idéia de que nem todos são igualmente responsáveis pelas ações que impactam significativamente o ambiente;
- de que se conseguiu situar a problemática ambiental na esfera pública;
- da formação de percepção sobre a polaridade básica que se expressa nos conflitos: "valor entendido como lucro" x "valor como consumo sustentável, sustentabilidade";
- de um início de percepção de que os conflitos são inerentes à vida em sociedade e da necessidade/possibilidade de se trabalhar os conflitos presentes na escola (entre interesse individual e coletivo).

Consideramos que não foi possível formar uma percepção mais ampla a respeito da importância da mobilização social e da visibilidade dos conflitos. Estas idéias são importantes na medida em que podem ajudar a formar uma

compreensão a respeito da importância da atuação dos movimentos sociais, levando os sujeitos a valorizá-los.

Por fim, chamou bastante nossa atenção a inquietação manifestada pelos professores diante da proposição de uma EA que trabalhe mais explicitamente a dimensão política na Educação. Consideramos muito relevante a constatação da necessidade de se aprofundar a discussão dos entendimentos dos professores sobre qual seria o papel da educação escolar na formação, por parte dos educandos, de uma visão a respeito da dimensão política da vida em sociedade (e do "ambiental" situado nesta esfera).

❖ **Unidade 3 - Estudo teórico-conceitual sobre conflitos (2).**

Com os trabalhos desenvolvidos nesta Unidade, nós pretendíamos:

- Evidenciar a complexidade dos conflitos sócio-ambientais, suas dimensões administrativa, jurídica, técnica e política.
- Introduzir elementos diversos a respeito da questão da negociação dos conflitos.
- Evidenciar o "espaço de diálogo" que se abre devido à existência da legislação ambiental.
- Reforçar a importância que a visibilidade dos conflitos tem, no sentido de influenciar o seu desenrolar.
- Formar uma percepção sobre o potencial democratizador dos conflitos.

Quadro 8. Idéias centrais do texto trabalhado na Unidade 3.

Texto **"Para pensar os conflitos sócio-ambientais"**, adaptado a partir de Bredariol, C. – *Para pensar os conflitos sócio-ambientais* – pp. 44-52. In: Scotto, G e F Limoncic – Conflitos sócio-ambientais no Brasil – vol.II – o caso do Rio de Janeiro; IBASE, Rio de Janeiro, 1997.
O conceito de conflito socioambiental pode ser um importante instrumento para se pensar a realidade social brasileira. Pensar sobre os conflitos no contexto urbano das grandes cidades nos leva a pensar sobre a democratização dos processos de tomada de decisão que afetam as direções do desenvolvimento das cidades.
A legislação ambiental cria um espaço público que dá visibilidade aos conflitos e torna o meio ambiente um foro possível para negociações e discussão do desenvolvimento urbano.
O conflito socioambiental pode ser um importante instrumento de democratização. A participação nas mobilizações e decisões de um conflito é um espaço de organização e amadurecimento da sociedade.
Todo conflito envolve etapas em que são inevitáveis os processos de negociação. É necessário desenvolver uma ética, uma prática e um aprendizado de negociações. Grosso modo, pode-se falar em dois caminhos para a evolução de um conflito: 1. ocorre negociação e "resolução" do conflito; 2. ocorre recrudescimento das posições, impasse e o conflito pode degenerar na direção da violência entre as partes ou da desmobilização das mesmas.
Todo conflito envolve aspectos técnicos, administrativos, jurídicos e políticos.

É fundamental que os atores definam suas identidades, que as negociações sejam transparentes, que as diferentes partes tenham acesso à mídia, que haja convencimento mútuo e amadurecimento das posições, que se desenvolvam soluções, que haja cobrança e cumprimento de compromissos assumidos pelas partes.
"Mas o que decide um conflito é a correlação de forças, as alianças construídas, o acesso à mídia, o apoio da população, sua consciência e níveis de organização, a identificação dos atores e campos de força, a construção de sujeitos, o comportamento ético, o lado que se escolhe, a emoção no lugar e na hora, ... a densidade dos argumentos, a sintonia com a conjuntura, ... o tempo político que se ganha ou que se deixa gastar, os momentos do confronto ou da habilidade em negociar, o desejo de soluções, o poder que se soma e se partilha, a competência política que se adquire ao participar dos conflitos".

OBS.: Juntamente com o texto, foi entregue aos professores um material contendo tabelas a respeito da evolução dos conflitos (suas fases e os instrumentos de gestão de conflito que podem ser utilizados em cada uma delas).

O texto foi trabalhado por cinco grupos de professores, cada um responsável por um trecho do mesmo. As questões do roteiro de leitura eram as mesmas para todos os grupos:

1. Quais são as idéias centrais deste trecho?
2. Elas são de alguma utilidade em nosso trabalho de educação ambiental? Como?

As idéias foram registradas por cada um dos grupos, em folha avulsa, que foi entregue à Coordenação, e em painéis de *flip-chart*. Em seguida, realizou-se a apresentação de cada um dos grupos e discussão dos temas com o grupo-classe.
Apresentaremos abaixo uma síntese dos resultados, a partir das respostas escritas entregues pelos grupos e dos registros de suas apresentações e discussões com o grupo-classe.

Grupo 1 – (itens 1 e 2 do texto)

Questão 1 - Idéias centrais do trecho lido:

> Item 1. A noção de conflito socioambiental como instrumento de apoio para <u>compreender</u> e <u>atuar</u> nos problemas ambientais. Conotação de compreender e ATUAR inclusive nos processos de tomada de decisão para democratizar de fato o processo de desenvolvimento urbano.
>
> Item 2. A legislação ambiental possibilita um espaço *de discurso, de enfrentamento e negociação nos mais diversos foros.*

Questão 2 – Estas idéias são de alguma utilidade em nosso trabalho de educação ambiental? Como?

> Sim, pois no trabalho de Educação Ambiental é necessário não apenas constatar os conflitos, mas também atuar, e o conhecimento da legislação possibilita um direcionamento de ação mais adequado e eficiente.

Parece-nos significativo que os professores tenham destacado a importância de a educação ambiental preparar os sujeitos para chegarem ao nível da atuação, e a importância de se levar ao conhecimento da legislação, através da educação ambiental. No entanto, parece-nos que seria interessante desenvolver com mais profundidade a reflexão a respeito dos objetivos da educação ambiental ao trabalhar o conhecimento da legislação.

Grupo 2 - (item 3 do texto)

Questão 1 - Idéias centrais do trecho lido:

> Apesar de vivermos em um regime democrático:
> - a sociedade ainda não se encontra organizada e mobilizada para fazer frente aos conflitos;
> - o poder público e os políticos não dão espaço para negociação/ reflexão/debates/mudanças/participação das forças sociais;
> - as forças de mercado (empreendedores) preferem investir em locais mais calmos – onde não haja conflitos, ou preferem corromper.
>
> Com isso, os conflitos, que poderiam ser instrumento de democratização, acabam não funcionando assim.
> Quando a sociedade consegue se organizar, o conflito acaba exercendo seu papel democratizador.

Questão 2 – Estas idéias são de alguma utilidade em nosso trabalho de educação ambiental? Como?

> As idéias do trecho são extremamente pertinentes ao nosso trabalho de educação ambiental, pois elas defendem a conscientização – através de informações adequadas-, a mobilização do indivíduo e da sociedade. Um trabalho que tenha como objetivo educar ambientalmente um cidadão, precisa explicitar, instigar o mesmo a entender os conflitos, fazê-lo entender o seu papel fundamental nos mesmos e, a partir disso, agir.
> Sabemos que para formar esse cidadão ambientalmente educado, precisamos nos preocupar com a construção de sua personalidade moral. O cidadão precisa entender que ele faz parte de uma comunidade e que a resolução dos conflitos beneficia a todos.

Durante as discussões, uma professora acrescentou a seguinte idéia:

> Um trabalho de grupo **bem feito** também ajuda a preparar para isto, mesmo que a temática não seja ambiental. (Profa. 14)

Consideramos significativo que os professores tenham começado a construir um entendimento de que a educação ambiental precisa preparar o sujeito para entender os conflitos e para atuar em relação a eles.
Também é interessante que tenham estabelecido relações entre as idéias do texto, a educação ambiental e a educação moral. Gostaríamos de avançar a partir desta reflexão dos professores... Eles consideram que é preciso formar sujeitos moralmente autônomos, para que possam "entender que fazem parte de uma comunidade e que a resolução dos conflitos beneficia a todos". Nós acrescentaríamos que esta autonomia moral poderia aumentar as chances destes sujeitos virem a considerar os valores "meio ambiente como bem comum" e "sustentabilidade" como norteadores importantes da vida privada e da vida da sociedade. Isto também afetaria a sua leitura e posicionamento em relação aos conflitos socioambientais de sua realidade.

Por outro lado, sentimos falta de alguma reflexão dos professores no sentido de considerar as possibilidades ou a importância de se trabalhar, na educação ambiental, a formação de uma visão sobre a importância de se dar visibilidade aos conflitos e a idéia do potencial democratizador de que são portadores os conflitos.
Em nosso entender, a exploração destes aspectos permitiria ajudar os educandos a: construir um sentido de valorização dos movimentos sociais; acumular um repertório a respeito de formas de ação disponíveis aos atores, para dar visibilidade a um determinado conflito; perceber que o conflito é constitutivo da vida em sociedade e que a democracia envolve luta política (no sentido de confronto e diálogo entre diferentes interesses); situar o "ambiental" na esfera pública.

Consideramos que merece ser problematizada a idéia manifestada pela professora a respeito das contribuições do trabalho em grupo na escola (no sentido de ajudar a preparar o sujeito moralmente autônomo – e dialógico – que entende que faz parte de uma comunidade e que pensa no benefício da coletividade). Pensamos que, em parte, isso é verdadeiro: o trabalho em grupos, bem orientado, pode ser uma oportunidade de desenvolvimento da dialogicidade. No entanto, gostaríamos de chamar atenção para o risco de se perder de vista a necessidade de "referir esta dialogicidade ao ambiental": formar uma visão a respeito das questões ambientais que permita ao sujeito situá-las na esfera pública e perceber a importância que sua participação no coletivo, em relação a estas questões, pode assumir.

Grupo 3 - (item 4 do texto)
Questão 1 - Idéias centrais do trecho lido:

> 1. Conflito é constitutivo da vida (já que somos seres sociais...);

2. Todo conflito envolve processos de negociação;
3. Negociação: aprendizagem e prática;
4. Evolução de um conflito:
   - negociação e 'resolução'
   - impasse: violência; desmobilização.

Questão 2 – Estas idéias são de alguma utilidade em nosso trabalho de educação ambiental? Como?

- Aprendizagem de procedimentos de negociação – 'é preciso aprender e praticar'.
- Necessidade de se entender as razões ou motivações das partes.
- É preciso mudar o 'valor' que atribuímos aos conflitos (normalmente, é visto como negativo).
- O conflito é necessário para o crescimento (mesmo assim, nós educadores costumamos tentar evitar conflitos, ao invés de 'trabalhá-los').
- Ter clareza (racional) sobre os conflitos não significa ter estrutura emocional para lidar com eles.

Ao estabelecer relações entre o tema estudado e a educação ambiental, os professores manifestam o entendimento de que a EA deve proporcionar aos sujeitos a "aprendizagem de procedimentos de negociação – 'é preciso aprender e praticar'". Percebemos agora que, diante deste entendimento, teria sido importante aprofundar a discussão a respeito de como seria possível desenvolver isto na escola.

Chamam nossa atenção as colocações dos professores sobre a necessidade de se mudar o valor que normalmente se atribui aos conflitos e sobre a necessidade de os educadores trabalharem com os conflitos. Pensamos que é muito importante que eles tenham desenvolvido esta reflexão. No entanto, na maneira como estão formuladas as considerações dos professores, percebemos que existe margem para se interpretar que eles estivessem se referindo aos conflitos sócio-morais, e não especificamente aos conflitos socioambientais. Este aspecto mereceria uma maior atenção durante as discussões.

Grupo 4 - (item 5 do texto)
Questão 1 - Idéias centrais do trecho lido:

Todo conflito é:

- Técnico: fórmulas, equações, modelos, programas levam a uma solução ótima
- Administrativo: encaminhamento institucional – rituais, rotinas, normas e a cultura burocrática
- Jurídico: competência específica de advogados, promotores, procuradores, desembargadores/juízes: pressão política

- Político: aspectos técnicos, administrativos e jurídicos também são políticos.

Questão 2 – Estas idéias são de alguma utilidade em nosso trabalho de educação ambiental? Como?

Sim, para a solução ser de justiça, a análise do conflito deve considerar todos os aspectos.

Este grupo estabelece a relação entre o tema trabalhado (os quatro aspectos dos conflitos: técnico, administrativo, jurídico e político) e a educação ambiental nos seguintes termos: a compreensão a respeito da existência destes quatro aspectos nos conflitos permitiria que, ao levar em conta todos os quatro, se pudesse alcançar "a solução mais justa" para o mesmo:
Pensamos que aqui há margem para uma problematização importante: Será que o fato de se lidar com os quatro aspectos do conflito garante encaminhamentos justos? Conhecer os diversos aspectos dos conflitos certamente ajuda a lidar mais adequadamente com eles, poder fazê-los "avançar". No entanto, na definição dos encaminhamentos, também serão importantes a dinâmica da negociação e a correlação de forças entre os atores (entre outros aspectos), como se vê no próximo trecho do texto.
Também gostaríamos de observar que fica implícita, na resposta deste grupo, a idéia de que seria papel da EA preparar os sujeitos para poderem atuar nos conflitos (e, portanto, seria importante que compreendessem bem os conflitos).
Por fim, pensamos que os registros demonstram que não houve um adequado aprofundamento das discussões a respeito de quais seriam as possibilidades abertas para a educação ambiental a partir do conhecimento de cada um dos quatro aspectos (técnico, administrativo, jurídico e político) dos conflitos. Este ponto mereceria maior atenção em uma futura experiência de formação continuada.

Grupo 5 - (item 6 do texto)
Questão 1 - Idéias centrais do trecho lido:

Os aspectos fundamentais para a gestão do conflito:
- identidade dos atores;
- transparência nas negociações;
- compromissos, cumprimento.

As estratégias de ação dos atores:
- acesso à mídia;
- apoio da população;
- desejo de solução;
- habilidade de negociação.

Questão 2 – Estas idéias são de alguma utilidade em nosso trabalho de educação ambiental? Como?

Sim, a revelação destes aspectos permite analisar o conflito buscando a identidade; argumentação; a postura,

> a transparência, a responsabilidade, o compromisso, a ética dos atores do conflito.

Os professores refletiram que conhecer os aspectos que são importantes para a gestão dos conflitos e conhecer sobre as estratégias de ação dos atores permite aos educadores saber como explorar os conflitos.
Observamos que, ao estabelecerem relações com a educação ambiental, prevalece para os professores a questão da ética dos atores no conflito. Consideramos este tema praticamente não foi explorado. Percebemos ser necessário buscar mais subsídios para ajudar a promover o aprofundamento da discussão sobre "O que seria uma ética da negociação?", que remete à questão da ética na esfera pública, ética política (diversa da ética da vida privada).

Percebemos, por outro lado, que "ficam na sombra" as possibilidades de explorar os aspectos de valorização da visibilidade dos conflitos e os aspectos ligados ao desenvolvimento, pela Educação, do conhecimento de formas concretas de ação possíveis na esfera pública (formas de participação política). Seria importante buscar formas de explorar melhor estes pontos, levando os professores a refletir sobre como utilizar isto na educação ambiental e sobre qual importância estes aspectos poderiam assumir em tal educação.

Em nosso caderno de campo, encontramos um registro relativo à apresentação deste grupo para o grupo-classe, que traz à luz uma inquietação relevante (e reveladora) dos educadores:

> Pela prática, aprendemos que é preciso fechar questão em nossas posições, se quisermos conseguir alguma coisa. Como ser dialógico, então? (Profa. 1);

> Ação política requer posições fechadas. Se abre para o diálogo, 'amolece' e o outro 'vence' (Profa. 6).

Pensamos que estas considerações são reveladoras, pois indicam a intimidade muito maior que os educadores têm com a formação de *sujeitos dialógicos* do que com a formação de *sujeitos políticos*.
São também relevantes, porque apontam para a necessidade desta proposta de formação amadurecer este ponto, trazer subsídios para se avançar diante deste aparente paradoxo com que os educadores deverão lidar, se quisermos caminhar na direção de uma EA formadora de cidadania.
Nós entendemos que estes aspectos não são contraditórios, e sim complementares. É fundamental, na preparação para o exercício da cidadania, que nos preocupemos em formar sujeitos moralmente autônomos, - o que inclui a dialogicidade. No entanto, esta característica, necessária, não é suficiente para a participação na esfera pública: é preciso que os sujeitos também tenham uma visão a respeito da dimensão política da vida em sociedade, e que tenham algum repertório a respeito da dinâmica da esfera pública.

Estas considerações dos professores também apontam que houve uma exploração insuficiente a respeito da dinâmica das negociações. Uma idéia a ser reforçada seria a de que a negociação envolve um diálogo dos atores, no decorrer do conflito, sobre o que é indiscutível (inegociável) para cada uma das posições presentes, e os pontos em que é possível ceder, os pontos negociáveis.
Isto nos leva a perceber, também, que foi bastante superficial a exploração do material complementar oferecido aos professores sobre as fases de evolução dos conflitos (tabelas do manual de negociação de conflitos – citar corretamente).
Ao mesmo tempo, nossas anotações de campo registram que os professores manifestaram ter gostado muito do material que foi oferecido para leitura (texto adaptado a partir de C. Bredariol e tabelas sobre as fases do conflito). À luz desta observação, nos ocorre agora que talvez seja o caso de se pensar em como explorá-lo melhor no futuro (sem descartar, com isto, a possibilidade de buscar outros materiais de apoio para o desenvolvimento dos temas propostos).

Síntese sobre a Unidade 3:
Em relação ao trabalho realizado na Unidade 3, destacamos como resultados significativos:

- A reflexão dos professores sobre a utilização dos conflitos para "educar ambientalmente um cidadão": compreender e atuar. ("Um trabalho que tenha como objetivo educar ambientalmente um cidadão, precisa explicitar, instigar o mesmo a entender os conflitos, fazê-lo entender o seu papel fundamental nos mesmos e, a partir disso, agir");

- O fato de aparecer espontaneamente nas colocações dos professores, mais uma vez, o estabelecimento de relações entre o assunto estudado e a educação moral ("Sabemos que para formar esse cidadão ambientalmente educado, precisamos nos preocupar com a construção de sua personalidade moral. O cidadão precisa entender que ele faz parte de uma comunidade e que a resolução dos conflitos beneficia a todos"...)

No entanto, de um modo geral, esta parece ter sido, das três unidades de estudos teóricos, a que ficou menos bem explorada. Não foi possível dispor de um tempo muito grande para a socialização das idéias entre os grupos, e a impressão que temos a partir do exame de nossos registros é a de que o trabalho ficou fragmentado. Assim, diversas idéias – que procuramos identificar a seguir - que desejávamos ajudar a construir através do trabalho com esta unidade, precisariam ser melhor exploradas em iniciativas futuras:

- O potencial democratizador dos conflitos;
- Noções sobre a dinâmica da negociação;
- Elementos sobre uma ética da negociação de conflitos;
- A importância da visibilidade para o encaminhamento dos conflitos;
- A caracterização dos quatro aspectos do conflito (administrativo, jurídico, técnico, político) e a importância ou utilidade que este conhecimento pode ter para a educação ambiental;

- O espaço de negociação que se abre com a existência da legislação ambiental.

Um aspecto que chama nossa atenção de modo especial é o fato de aparecer novamente a inquietação dos professores diante da idéia de trabalhar mais explicitamente a dimensão política na educação: como conciliar o "ser dialógico" e o "ser político"? ("Ação política requer posições fechadas. Se abre para o diálogo, 'amolece' e o outro 'vence'"). Não há dúvidas de que este deve ser um ponto central das nossas reflexões, na busca de aperfeiçoamento de futuras ações de formação continuada.

Por fim, parece-nos que, em relação ao trabalho proposto nesta unidade, os resultados apontam para a necessidade de focar melhor os temas em discussão, ou, talvez, repensar o modo de trabalhar os objetivos propostos, no sentido de garantir um entendimento mais aprofundado dos assuntos tratados. Além disso, talvez seja interessante prever, em uma experiência futura, um tempo para se propor aos professores uma discussão mais estruturada a respeito de qual seria a importância ou a contribuição, para a educação ambiental, de se estudar tais temas.

❖ **Unidade 6 – Educação, Meio ambiente e Ação política.**

Texto **"Educação, meio ambiente e ação política",** de Carvalho, ICM. In: Acselrad, H. Meio ambiente e Democracia. Rio de Janeiro – IBASE, 1992.

Através do trabalho desta unidade, pretendíamos:

- Trabalhar os conceitos de Ação política e esfera pública (em oposição à idéia de "esfera privada");
- Discutir a importância de se formar cidadãos moralmente autônomos, para que possam exercer a ação política (no sentido definido pelo texto).
- Acrescentar subsídios para ajudar a "fazer a passagem" de uma concepção de educação ambiental voltada para a transformação de comportamentos individuais para uma educação ambiental voltada para a formação da cidadania, entendida como atuação na esfera pública.
- A idéia subjacente ao trabalho proposto era a de que o conceito de ação política, aliado à noção de conflito sócio-ambiental, pudesse contribuir fortemente para a concretização desta "passagem".
- Refletir sobre as relações entre educação, meio ambiente e cidadania.

Os professores realizaram uma leitura individual, como "tarefa para casa", orientada por roteiro de questões, cujas respostas foram entregues por escrito à Coordenação. A discussão com o grupo-classe ocorreu no encontro seguinte.

As duas primeiras questões do roteiro eram relativas à compreensão de conceitos centrais. As outras duas questões solicitavam a reflexão do professor e o estabelecimento de relações entre o material trabalhado e a educação ambiental.

Apresentaremos e comentaremos a seguir as respostas elaboradas pelos professores a cada uma das quatro questões.

Questão 1 – Procure certificar-se de ter compreendido a diferença que a autora faz entre **comportamento individual** e **ação política**. Explique com suas palavras.

Diversas respostas dos professores parecem apontar para certa dificuldade de apreender que a ação política diz respeito à intervenção do sujeito nas questões que dizem respeito à coletividade, na esfera pública.
Também não parece bem compreendida a citação feita de Freud e do "desejo" (Alguns professores confundiram "desejo psicanalítico" e "ação política").
Os exemplos a seguir são representativos deste tipo de resposta:

> A diferença entre esses dois termos é que o primeiro fica limitado ao campo da aprendizagem, no sentido comportamental do termo, isto é, restringe-se ao campo do condicionamento, do adestramento, do treinamento. A educação quer transformar a realidade, mas se entende realidade como a soma de comportamentos individuais. Educar é uma tarefa muito difícil, como considerou Freud. Na ação política, adentramos nas forças que determinam comportamentos, aí, vamos encontrar valores construídos histórica e socialmente: o desejo, no sentido psicanalítico, que é uma força para além da vontade consciente e imediata (professora 3).

> Comportamento individual é quando o enfoque da mudança, transformação, recai sobre cada indivíduo. É o acreditar de que a melhoria de comportamento de cada indivíduo isoladamente leva a uma mudança de atitude da sociedade.
> Ação política – não se limita a mudança à transformação pessoal - 'é o desejo no sentido psicanalítico' que vai além da 'vontade consciente e imediata de alguma coisa'. É o acreditar de que a mudança não se faz como uma mudança individual. É a preocupação com o agir coletivo (professora 6).

Na forma como redigiram, alguns professores deram a entender que a diferença entre comportamento individual e ação política seria que o primeiro é um comportamento "padronizado", não-criativo, e a segunda seria um comportamento "rebelde", "criativo", que expressa "diversidade", mas deixando escapar o principal: comportamento criativo e diversidade no debate que busca o estabelecimento das regras do jogo social, na negociação social das questões que afetam a coletividade...

Algumas respostas indicam uma melhor compreensão dos conceitos em questão. O exemplo a seguir é representativo deste tipo de resposta:

> O comportamento individual repete padrões, normas aprendidas, enquanto que a ação política é o agir entre os outros homens para criar e decidir de forma democrática as regras sociais; é interferir democraticamente nas condições do mundo em que se vive (Professora 5);

Questão 2 – Diferencie **esfera pública** e **esfera privada**.

Aqui, parece ficar mais claro que os professores associaram a idéia de esfera pública à de Ação política (a primeira sendo o "espaço" ou âmbito onde se dá a segunda).

> Esfera pública – é o espaço onde os homens podem agir através da palavra, do discurso. É onde o homem pode se realizar na sua condição humana como transformador da sociedade, como cidadão. É o espaço onde o homem exerce a sua ação política (professora 6).

> Esfera pública → pressupõe o que é comum a todos, é o campo em que os homens (presença do 'outro') se encontram como cidadãos e onde é possível a gestão democrática do que é comum (professora 5).

> A esfera pública é o campo onde os homens se encontram como cidadãos, tornando possível o exercício da política. É o campo de atuação comum a todos, que pode ser visto por todos e a partir da participação dos indivíduos, pode ser garantidos os interesses da maioria (professora 8).

> Esfera pública: é a esfera onde o homem Age; é onde há a possibilidade da plena realização da condição humana. O discurso entra como elemento mediador das relações entre os homens. É aqui que o exercício da cidadania ocorre – ser cidadão é ser um ator político na esfera pública. É aqui que se torna possível o exercício da política e da educação ambiental que pretenda ser transformadora (professora 4).

Destacamos destas respostas alguns elementos importantes: a menção à "gestão democrática do que é comum"; a explicitação do sentido de "público" como "aquilo que é comum a todos" e como "o que pode ser visto por todos".

Consideramos relevante a idéia expressa pela professora 4, de que uma educação ambiental transformadora precisa estar relacionada à esfera pública. Este é um ponto central de nossa proposta de formação continuada em educação ambiental. É importante que o material trabalhado tenha propiciado a construção desta reflexão por parte da professora. Pensamos que será importante aproveitar melhor esta oportunidade, em experiências futuras.

Em relação ao conceito de esfera privada, o entendimento de que haveria a "ausência" do outro, de que o indivíduo estaria só, foi bastante comum, e necessitaria ser problematizado. As respostas a seguir exemplificam este tipo de interpretação:

> Esfera privada → pressupõe a ausência do 'outro'; se restringe às necessidades individuais (prof. 5).

> Esfera privada – é o espaço de atuação da pessoa que age sozinha, que se 'priva' da presença, da cooperação, da pluralidade de pensar de outras pessoas (prof. 6).

A questão relevante em relação à esfera privada, que a contrapõe à esfera pública, diz respeito ao tipo de código moral e de interesses que poderão nortear os comportamentos dos indivíduos em uma e na outra. Por ser a esfera pública o âmbito em que se trata daquilo que é comum a todos, as condutas nesta esfera deverão ser pautadas por valores e interesses distintos daqueles que podem ser adotados pelos indivíduos para o estabelecimento de relações no âmbito de sua vida privada. No entanto, em qualquer das duas esferas, o ser humano, que é um ser social, está sempre em relação com outros seres humanos, não havendo a "ausência do outro".

Questão 3 - Comente o seguinte trecho:
..."Não basta amar a natureza, é preciso entender e influir sobre como o direito à vida, dos homens e da natureza, é ou não garantido pelas decisões políticas. (...) Para construirmos valores mais solidários e garantirmos o direito à vida, para a nossa geração e para aquelas que virão, não basta ser amigo das árvores e dos animais, é preciso criar práticas sociais efetivamente democráticas e solidárias na relação entre os homens." (p.40)

Os comentários dos professores ao trecho oferecem alguns indícios de que eles foram capazes de estabelecer relações entre educação ambiental e cidadania, entre ação política e "questão ambiental". Eles parecem realmente estar se questionando enquanto educadores, diante das idéias expressas no trecho em questão:

> Se quisermos formar cidadãos que exerçam de fato a 'cidadania', temos que educar para serem atuantes, ou seja, 'Agir' na esfera pública. Pois essas decisões políticas influenciam na vida das pessoas, inclusive as mais carentes. (Prof. 3)

> Em educação ambiental, não basta se ter um comportamento individual ('não depredar a natureza'), é preciso ter uma ação política, é necessário interferir nas decisões políticas, se organizando socialmente para 'criar espaços' que possibilitem estas interferências. (Prof. 10)

> O trecho diz que só gostar, amar, sentir dó do que acontece com as agressões ao meio ambiente, ou as pessoas que vivem nele não adianta e muito menos resolve nada. Parece que as pessoas só se conscientizam do problema ambiental, quando de alguma maneira afeta diretamente sua própria vida. Acho que nós temos que 'criar', 'ensinar' valores nas crianças para que elas pensem como um ser social, dentro de uma sociedade, com outras pessoas. Temos que ajudar a formar cidadãos que tenham uma ação política. (Prof. 2)

Pensamos que nestas colocações transparece a transformação daqueles entendimentos sobre cidadania que percebíamos presentes nas falas dos professores, quando iniciamos os estudos sobre conflito socioambiental, na Unidade 1 (o cidadão agindo isoladamente, como delator ou como herói que vai enfrentar sozinho os atores responsáveis pelas agressões ambientais). Aparece agora o entendimento da cidadania no sentido de "interferir nas decisões políticas, organizando-se socialmente para 'criar espaços' que possibilitem estas interferências".

Estas respostas nos fazem pensar sobre a importância de se trabalhar, com os educadores, formas concretas de se realizar um trabalho pedagógico que "chegue" ao nível da Ação política. Esta é uma direção na qual pensamos que os trabalhos de formação continuada precisam avançar mais.
Nesse sentido, cabe assinalar que tivemos, durante os estudos desta Unidade 6, o relato de uma professora a respeito de uma prática pedagógica que ela elaborou e propôs aos seus alunos do Ensino Médio, que indica que o campo dos conflitos socioambientais apresenta, de fato, um potencial para subsidiar trabalhos pedagógicos desta natureza. Este relato será apresentado e comentado um pouco mais adiante no presente texto.

Trataremos a seguir das respostas dadas pelos professores à questão 4 do roteiro de leitura trabalhado nesta Unidade.

Questão 4 – Depois de **ter lido o texto até o fim**, localize novamente o trecho abaixo (p.40).

> "Entendendo o meio ambiente como o espaço comum, de convivência, onde afetamos as Ações que se dão na esfera pública e somos afetados por ela, meio ambiente, política e cidadania estão absolutamente relacionados. **Educar** para a cidadania é **construir a possibilidade** da Ação política, no sentido de **contribuir para formar** uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita".
>
> Pensando nos conteúdos, experiências, dúvidas e inquietações que acumulamos até o momento, no Projeto Interface (Encontros de Março, GT1, GT2, GT3...), reflita e responda:
> **Que contribuições** você acha que podemos pensar em dar, a partir de uma educação **ambiental** a ser realizada na **escola**?

Nós optamos por apresentar na íntegra as respostas de cada professor, ao invés de fragmentá-las para destacar aspectos específicos, pois nos pareceu mais relevante, aqui, que o leitor pudesse formar uma visão sobre o conjunto do pensamento de cada educador. Após a apresentação do conjunto de respostas, apresentaremos nossos comentários.

> Posto que acreditamos que educar ambientalmente não é apenas 'rotular posturas' e que queremos ajudar a formar cidadãos que ajam em benefício da coletividade (percebendo a importância do seu eu-cidadão), a escola precisa ser, então, um espaço político – que permita o exercício da cidadania, um espaço no qual o discurso não seja genérico.
> Poderemos contribuir fornecendo os dados/as informações com os quais trabalhamos até agora; montando materiais que 'incitem' o desejo de não sermos meros observadores dos fatos, mostrando/ apontando a necessidade de não nos centrarmos apenas no comportamento individual (eu acho que esse comportamento também tem um papel importante) e estarmos atentos às situações cotidianas vivenciadas por nós – no que se refere ao meio ambiente; às resoluções políticas que são feitas e se possível participarmos delas, mostrando a importância da participação individual no coletivo, nas resoluções da esfera pública.
> P.S.: Lúcia! Não é fácil educarmos ambientalmente!!! (até porque nós precisamos nos educar também!). (Prof. 4)

> Um projeto de educação ambiental na escola deve possibilitar a compreensão do meio ambiente não só nos seus aspectos físicos, geográficos e biológicos, mas principalmente social. Deve ter como fio condutor a identificação, análise e possibilidades de ações sobre conflitos sócio-ambientais onde todos possam enxergar as formas de participação cidadã.
> Os conteúdos específicos das diversas disciplinas passam a se tornar necessários para subsidiar as discussões e as tomadas de posição frente às situações trabalhadas. Não basta constatarmos e discutirmos determinados problemas ambientais a partir de textos didáticos, artigos de jornais e revistas, etc.; é preciso entendermos a complexa rede de relações e interesses envolvidos nas situações analisadas e o caminho possível para que possamos exercer a cidadania, a partir de ações políticas.
> Pensando mais concretamente no contexto escolar, poderíamos mapear um conjunto de conflitos sócio-ambientais que fazem parte do cotidiano dos alunos da escola, bem como na sua comunidade e desenvolver uma

proposta de trabalho que procure contemplar os objetivos destacados. (Prof. 8)

Contribuições que podemos pensar em dar, a partir de uma educação ambiental a ser realizada na escola:
Educar e nos educarmos em três dimensões:

- do saber – possibilitando a aprendizagem de conceitos e de informações. As informações devem ter relações com a vida dos alunos, devem ter exemplos de nossa conduta afetiva e coerente, devem apresentar causas e conseqüências de tal modo que possibilitem perceber os resultados imediatos e futuros de nossa ação no ambiente, devem mostrar a possibilidade de soluções alternativas, devem sensibilizar.
- do saber fazer – possibilitando o desenvolvimento de habilidades de participação de tal modo que possam participar de transformações relacionadas a questões sócio-ambientais, discutir, resolver problemas, agir, cooperar...
- do ser – trabalhando com valores:
  - relação dos homens entre si;
  - relação dos homens com os demais seres vivos independentemente da utilidade que possam ter para o homem;
  - relação dos homens com a base ambiental na qual e da qual vivem. (Profa. 11)

Não entendi bem sua pergunta: contribuição a quem? A quê?
Eu entendi: a partir de uma Educação Ambiental a ser realizada na escola, que contribuições podemos dar no sentido de ajudar a formar uma coletividade que seja responsável pelo mundo que habita?
Contribuições:

- estaremos pensando em um espaço público (meio ambiente) que necessita de ações políticas para que se assegure a qualidade e preservação do meio ambiente para as gerações futuras;
- estaremos propondo reflexões/debates em grupo, onde se espera que opiniões diferentes apareçam, justificativas racionais sejam dadas, sentimentos sejam colocados, decisões sejam tomadas, ações políticas coletivas possam ser pensadas, etc.;
- assegurando o espaço político que deve ter uma escola, pois educar é um ato político;
- se a escola onde se der esta educação ambiental tiver ainda:

- uma concepção de ensino-aprendizagem que conceba o conhecimento como construção de significados;
- a crença que esta construção acontece nas interações entre os indivíduos;
- o empenho em trabalhar e a crença numa educação moral como construção da personalidade moral, e que se utilize, conheça, faça conhecer... os guias de valor (de sua escola, cidade, país, universais), e que trabalhe no desenvolvimento dos procedimentos da consciência moral de seus alunos e professores...

... a Educação ambiental a ser realizada tem uma grande chance de ajudar a formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, ativos... capazes de pensar, refletir, falar, agir e modificar o mundo onde vive. E ele não fará isso sozinho. (Profa. 1)

Inicialmente gostaria de chamar atenção para as seguintes questões:
O que será que levou cada um de nós a fazer parte deste projeto?
Talvez, inicialmente, muitos objetivos mais particulares, focalizando aspectos diferenciados ou não?
Será que depois de todo nosso percurso algo mudou em nós? Objetivos se ampliaram e se coletivizaram?
Será que aliados aos motivos, desejos, objetivos, atitudes também estão presentes?
Analisando estas questões, a partir da leitura do texto, seria importante refletirmos sobre nós mesmos. Assim estaríamos analisando, avaliando se de fato estamos num processo de Ação política efetiva.
Acredito que nosso trabalho enquanto GT3 só terá sentido se esse processo, essas discussões de alguma forma tenham incomodado, cutucado, mexido conosco, com a nossa práxis.
Do contrário, a 'simples' criação dos materiais não irá fazer a diferença necessária, que teoricamente caracteriza o nosso projeto.
Penso que o nosso trabalho se diferencia dos demais materiais elaborados até então, a começar pela forma como estamos lidando com os valores implícitos nos conflitos.
Temos em mente uma educação para a cidadania, mas precisamos ter clareza de como ela se constitui, que possibilidades surgem a partir dela, que ações (tipos).

Contribuições:

> A nível mais amplo, um trabalho de educação ambiental como o que está sendo proposto pelo projeto vai possibilitar uma reflexão sobre que tipo de educação ambiental se pretende (vertentes, concepções). A partir daí, desta identificação o trabalho seguirá numa linha mais ou menos efetiva da construção de uma ação política.
> Nesse processo, se tem um referencial de como a educação ambiental está sendo pensada e refletida.
> A idéia de trabalhar o desenvolvimento moral é essencial. Trabalhar recursos que possibilitem o sujeito a tomar consciência de si, frente aos conflitos do mundo, tomar decisões...
> Trabalhar Educação Ambiental 'cruzando' com o desenvolvimento moral 'instrumentaliza' o sujeito de forma diferenciada para lidar com os conflitos no âmbito individual e coletivo.
> Espero que nosso trabalho essencialmente contribua na formação do exercício da cidadania, capazes e interessados em intervir nas condições do ambiente, do 'mundo em que habita'. (Prof. 3)

> Penso que a melhor contribuição seria, além de dar uma informação correta e eficiente, cuidar da educação política, isto é, que se parta para a ação coletiva, pública. Que se leve em conta a formação do cidadão em todos os sentidos e setores. Um cidadão que se preocupe em se engajar em todas as causas cujo resultado vise o bem comum.
> A ação coletiva, política, deve começar como exercício de cidadania na própria Escola, porém não se restrinja somente a ela. A Escola precisa ser o campo de ensaio para uma ação mais abrangente (Prof. 6).

Parece-nos que uma grande diversidade de aspectos que trabalhamos durante o percurso do projeto está presente nesta reflexão dos professores (e com ênfases diferentes para cada um, conforme sua participação nos diferentes sub-grupos - GT1 e GT2 do Interface - e a faixa etária em que atuam).
Pensamos que aspectos-chave da proposta aparecem aqui, indicando algum nível de incorporação nas reflexões dos professores sobre educação ambiental:

- a necessidade de se ter clareza sobre "qual EA queremos";
- meio ambiente como "dimensão social, também";
- meio ambiente como "esfera pública";
- necessidade de processos educativos que propiciem o exercício da cidadania – a escola como "laboratório", como espaço de Ação política;
- necessidade de se começar pela escola, mas também de extrapolar seu âmbito, extravasar...;

- o potencial do conflito socioambiental como eixo para projeto pedagógico na escola;
- conflito socioambiental usado pedagogicamente para se caminhar na direção de uma EA formadora de cidadania;
- necessidade de auto-transformação (“educação”) do professor;
- necessidade de coerência do professor e da escola; necessidade de se entender a escola como um coletivo;
- necessidade de sair do discurso genérico na escola;
- importância de se trabalhar a dimensão moral para ajudar a preparar o indivíduo a atuar nos conflitos individuais e coletivos (“cruzar EM e EA”);
- pensar o meio ambiente para as gerações futuras e como base de sustentação da vida $\rightarrow$ ações políticas para isto;
- educação escolar que alie C-V-PP (conceitos; valores; participação política).

Cabe ressaltar que este conjunto de respostas nos dá indicações a respeito do processo como um todo, e não apenas sobre a Unidade 6 ou apenas sobre o GT3 (etapa em que estudamos o campo dos conflitos socioambientais).

Até aqui, apresentamos e comentamos as respostas escritas dos professores às quatro questões do roteiro de leitura proposto para o texto “Educação, meio ambiente e Ação política”.
Por limites de tempo, não foi possível discutir com o grupo-classe as quatro questões. Assim, optamos por entregar aos professores, no encontro seguinte, material escrito reunindo todas as respostas de todos os professores e aproveitar o tempo presencial para discutir com todo o grupo as questões 3 e 4. Comentaremos a seguir alguns aspectos desta discussão.

Uma professora do Ensino Infantil disse que as idéias discutidas a partir do texto fizeram com que ela pensasse sobre a necessidade de os educadores que atuam nesta faixa etária terem uma formação muito boa, para “não estragarem a curiosidade, espontaneidade, criatividade e afetividade das crianças”.
Outra professora do mesmo nível de ensino expressou que sentia necessidade de uma continuidade (após o término do Projeto Interface) e de estabelecer constante parceria com outras professoras (não ficar “só” ao desenvolver seus trabalhos com os alunos).

Uma professora do Ensino Fundamental relatou que, a partir dos estudos sobre conflito e da leitura sobre ação política, estava pensando sobre a possibilidade de uma “inversão do modelo” mais comumente usado no ensino. “Ao invés de trabalhar os conceitos e depois ‘dar exemplos’, a gente parte da situação real e usa os conceitos para entender a realidade”.
Outra professora acrescentou: “Fica muito mais significativo...”.
Pensamos ser este um indício importante de que os professores perceberam o potencial dos conflitos sociambientais como “recurso pedagógico”.

Uma professora do Ensino Médio comentou que a leitura do texto em questão foi muito importante e “trouxe acréscimos”. Ela disse ter percebido a importância de “sair do discurso genérico, trazer [o ensino] para a ação concreta, trazer para as situações reais, e, assim, propiciar a ação política”.

Consideramos esta declaração muito significativa, pois ela indica que, de alguma forma, os subsídios do campo de conflito socioambiental e o processo de formação vivido foram capazes de levar a professora a construir um entendimento que nós consideramos absolutamente central em nossa visão de uma EA formadora de cidadania.

Esta professora relatou, na mesma discussão, uma atividade que estava desenvolvendo, naquela semana, com seus alunos do Ensino Médio.
Apresentamos abaixo a transcrição do trecho de nosso caderno de campo, com o registro do relato em questão:

> A partir do artigo da Folha de São Paulo de sábado, 15/05, onde o deputado Micheletto (“o moto-serra”) e a senadora Marina Silva se posicionaram a respeito das alterações do Código Florestal, a professora 4 pediu que os alunos escrevessem cartas para um dos dois, questionando as posições do mesmo.
> Disse que todos (menos uma aluna) optaram por escrever para o deputado Micheletto.
> A professora disse que procurou analisar com os alunos os atores: dos deputados/senadores da Comissão que votaram a favor do relatório de Micheletto, “x” eram ruralistas e “y” eram grandes latifundiários.
>
> Diante do relato da professora, o grupo Interface sugeriu que eles de fato mandem as cartas para os parlamentares. A isto seguiu-se uma discussão sobre a importância e o significado da ação extrapolar os muros da escola. Da interferência de fato se concretizar “no mundo”. Nas palavras da Profa. 1: “que não fique sendo meramente uma atividade didática”...
> A Profa. 4 disse ainda que uma das alunas quer mandar sua própria carta para a Revista Veja.
> “Para agir na esfera pública, é preciso ser um ‘ser autônomo’” – comentou a Profa. X.

Consideramos este relato significativo, por três motivos. Primeiramente, porque ele demonstra que a professora utilizou os conhecimentos a respeito de conflito socioambiental para elaborar, de forma independente e autônoma, uma atividade para seus alunos de ensino médio, na disciplina específica em que atuava. Pensamos que este é um indicativo de que, ao se apropriar significativamente dos fundamentos, dos subsídios teórico-conceituais e metodológicos de uma determinada área ou campo, o professor torna-se capaz de reelaborar autônoma e criativamente suas práticas pedagógicas, a partir destes subsídios e utilizando a sua própria experiência a respeito da sua disciplina e da faixa etária dos educandos com os quais trabalha.
Em segundo lugar, porque a professora elaborou e propôs uma ação pedagógica na qual criou a possibilidade de se chegar, com os educandos, ao nível concreto da ação política (que se efetivaria no caso de os alunos

realmente enviarem suas cartas aos parlamentares ou à revista Veja, conforme mencionado).
Em terceiro, porque, ao pedir que os alunos se posicionassem (ao escolher um interlocutor - entre o deputado Micheletto e a senadora Marina Silva - e elaborar uma carta questionando os posicionamentos deste interlocutor), a professora está criando oportunidade para o exercício das capacidades morais dos educandos. E a professora expressa, no final de seu relato aos professores do "Interface", o entendimento de que a moralidade autônoma e o exercício da cidadania estão inter-relacionados ("Para agir na esfera pública, é preciso ser um 'ser autônomo'").
Assim, percebemos que a prática pedagógica proposta pela professora reúne um conjunto de características que consideramos relevantes e coerentes com o nosso referencial de EA formadora de cidadania.

Síntese sobre a Unidade 6:
A título de síntese, em relação ao trabalho realizado na Unidade 6 desejamos destacar os seguintes pontos:

A respeito dos conceitos básicos que nos propusemos a trabalhar, os resultados indicam que houve problemas com o entendimento da idéia de "esfera privada". Quando se trata de definir, isoladamente, o conceito de "ação política", também constatamos algumas dificuldades. No entanto, percebemos que há uma boa compreensão quando se associa os conceitos de "esfera pública" e "ação política".
Como estes conceitos são centrais aos nossos estudos, pensamos que vale a pena buscar novos subsídios para apoiar a construção da compreensão dos mesmos por parte dos professores.

Consideramos que há bons resultados no que diz respeito ao desenvolvimento de algumas idéias que são relevantes a partir da perspectiva de formação proposta. Uma delas é a formação do entendimento de que a EA não deve trabalhar apenas com comportamentos individuais, mas sim com a preparação para a ação política, na esfera pública. Outra, é a percepção a respeito da necessária associação entre a "ação política" e a esfera da moralidade.

Também pensamos que é importante o fato de ter havido uma percepção, por parte dos professores, a respeito do potencial dos conflitos socioambientais como recursos pedagógicos para propiciar o trabalho interdisciplinar com as questões ambientais. E de que, ao "trazer a realidade" para dentro da escola ("sair do discurso genérico") através dos conflitos socioambientais, é possível propiciar um trabalho educativo que atinja o âmbito da Ação política.

Destacamos ainda o relato da professora do Ensino Médio, sobre o trabalho desenvolvido com seus alunos, a partir dos estudos sobre o campo de conflito socioambiental realizados no "Interface". Nós consideramos tal relato como um importante indício de que a oferta dos subsídios teóricos e metodológicos deste campo aos professores possibilita a criação autônoma de novas práticas pedagógicas pelo professor. E de práticas pedagógicas coerentes com nosso referencial de EA formadora de cidadania.

B. O ESTUDO DE CASO DE UM CONFLITO SOCIOAMBIENTAL:

Nas Unidades 2 e 4 do trabalho com o GT3 foi realizado o estudo de um caso real de conflito socioambiental. Relembramos que este trabalho foi intercalado com o trabalho teórico-conceitual já descrito, feito nas Unidades 1, 3 e 6.

O caso escolhido para ser estudado foi o do conflito relacionado à mudança da regulamentação do uso do solo no entorno de um reservatório de águas no município de Nazaré Paulista, região da alta bacia dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí.
Este caso foi escolhido pelas seguintes razões:

- Por estar situado no âmbito da realidade regional dos professores e da escola em que estávamos desenvolvendo o Projeto Interface (Campinas é um município da BPCJ);
- Por tratar da questão dos recursos hídricos, que é crítica na região;
- Porque estava sendo noticiado pela imprensa à época em que desenvolvíamos o Projeto Interface, o que, a nosso ver, trazia em si dois aspectos importantes: permitia inserir na formação continuada um tema ambiental relevante e atual da realidade próxima dos professores; permitia chamar atenção para o fato de que os jornais podem ser uma interessante fonte de material para se trabalhar na escola a perspectiva dos conflitos socioambientais.

No presente texto, apresentaremos primeiramente a descrição dos trabalhos realizados para o estudo do caso, e, na seqüência, os nossos comentários a respeito dos mesmos.

❖ Trabalhos desenvolvidos na Unidade 2:

Primeiramente, foi realizada a leitura da matéria jornalística intitulada **"Leis de Nazaré Paulista ameaçam o Sistema Cantareira"**, publicada no jornal "O Estado de São Paulo" de 12 de dezembro de 1999, assinada por Liana John (a reportagem encontra-se no Anexo 6 do presente trabalho). A matéria circulou também na internet, juntamente com uma solicitação da ONG IPÊ, no sentido de que as pessoas se mobilizassem e enviassem e-mails para vários órgãos e agentes públicos relacionados à questão, manifestando indignação e solicitando a tomada de providências cabíveis.
Os professores receberam uma cópia deste material (matéria jornalística + mensagem divulgada na internet).
A partir da leitura do mesmo, o grupo-classe elaborou coletivamente, na lousa, uma descrição e uma contextualização iniciais do conflito.

Serviu como apoio para orientação desta atividade o item 1 do **"Roteiro Metodológico"** para diagnóstico de conflitos, elaborado pelo IBASE, apresentado na introdução ao texto "Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional" (estudado na Unidade 1 do Projeto Interface). Transcrevemos abaixo este item 1:

“**1. INTRODUÇÃO: Características sócio-ambientais da região em estudo**

- Características ambientais, breve histórico do processo de povoamento, configuração do “espaço social”, atividades econômicas principais, processo de avanço do capital na região, identificação de tensões/conflitos sociais, etc.;
- Identificação de macroproblemáticas ambientais na região. Enunciação dos diferentes campos de tensão, enfrentamento e resistência entre projetos e/ou forças sociais em disputa”.

Apresentamos abaixo a descrição/contextualização elaborada pelos professores:

Descrição breve:
Em Nazaré Paulista...
A alteração de leis municipais que liberam ocupação urbana ao redor do Reservatório Atibainha vai comprometer a qualidade e a disponibilidade de água para a RMSP e as bacias PCJ.

Panorama regional/ contextualização do conflito:
Nazaré está na região das nascentes das Bacias PCJ (e abriga um dos reservatórios do Sistema Cantareira). A água dos reservatórios é classe 1 (a única nesta classe, dentre todos os corpos d’água da bacia PCJ). A água desses mananciais é exportada para a Região Metropolitana de São Paulo – RMSP (metade do total disponível vai p/ RMSP).
A região tem remanescentes de Mata Atlântica.
O relevo é o mais acidentado de toda a bacia, o que resultou em um maior grau de preservação (em relação à Média e à Baixa Bacias).
Existe pressão do mercado imobiliário para construção de loteamentos para lazer (chácaras) na região. A duplicação da rodovia Fernão Dias facilita o acesso e aumenta, assim, o interesse de empreendedores pela implantação de diferentes atividades econômicas e de lazer na região.
O Sistema Cantareira (déc. 70) causou êxodo rural nos municípios da região. Atualmente, a região passa por um novo processo de aceleração da urbanização.

Este quadro foi construído, em boa parte, a partir de informações sobre as bacias PCJ que haviam sido trabalhadas na etapa anterior do projeto pelo Grupo de Trabalho 1 (GT1).

Depois deste trabalho coletivo, os professores, reunidos em cinco pequenos grupos, analisaram mais detalhadamente o conflito de Nazaré Paulista, preenchendo a **“Ficha de Levantamento de Conflitos Ambientais na Imprensa”** (também elaborada pelo IBASE e apresentada como Anexo II do texto “Um ano de lutas ambientais na imprensa nacional”) a partir das informações trazidas pela matéria jornalística em questão.

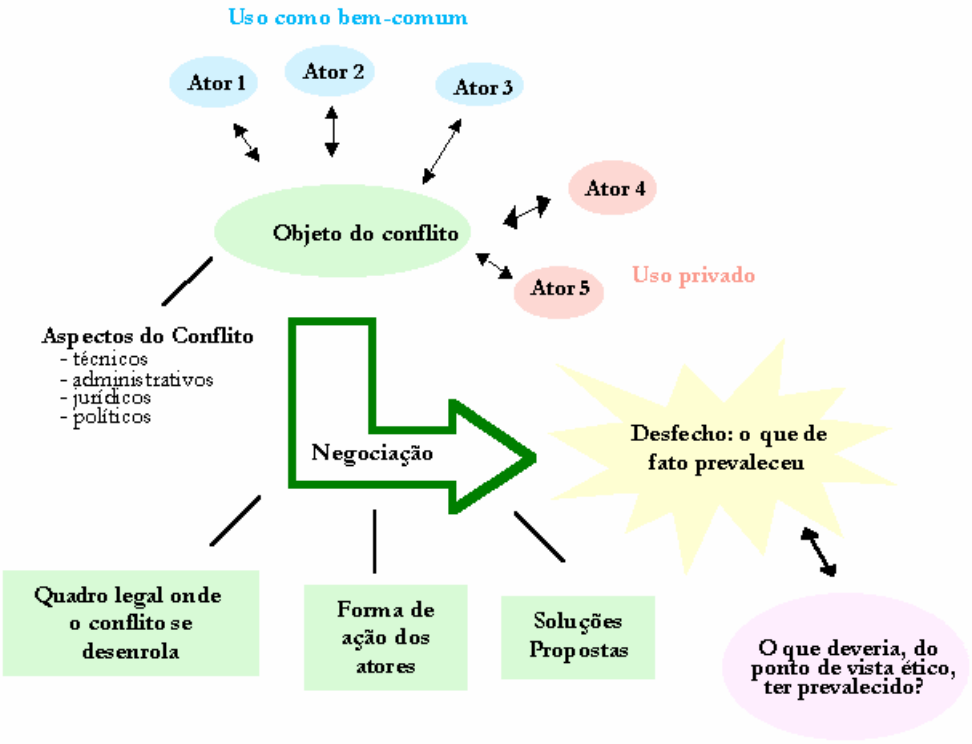
A “Ficha de Levantamento” traz os seguintes tópicos para serem preenchidos, a partir dos quais se vai caracterizando um dado conflito:
- data/período de ocorrência;
- área de ocorrência;

- descrição breve;
- âmbito do conflito (local, regional, nacional, internacional), de acordo com a área de ocorrência, o impacto e a mobilização;
- atores envolvidos no conflito;
- conseqüências/desdobramentos do conflito;
- condições ambientais que estão na base do conflito;
- soluções/encaminhamentos.

As fichas preenchidas pelos professores foram entregues à Coordenação no final do encontro. Os resultados deste exercício permitem perceber que os professores expressam uma boa compreensão inicial da configuração geral do conflito em questão, e conseguem identificar seus elementos básicos, a partir da reportagem de jornal. (O modelo da ficha está disponível no Anexo 7 deste relatório).

❖ Trabalhos desenvolvidos na Unidade 4:

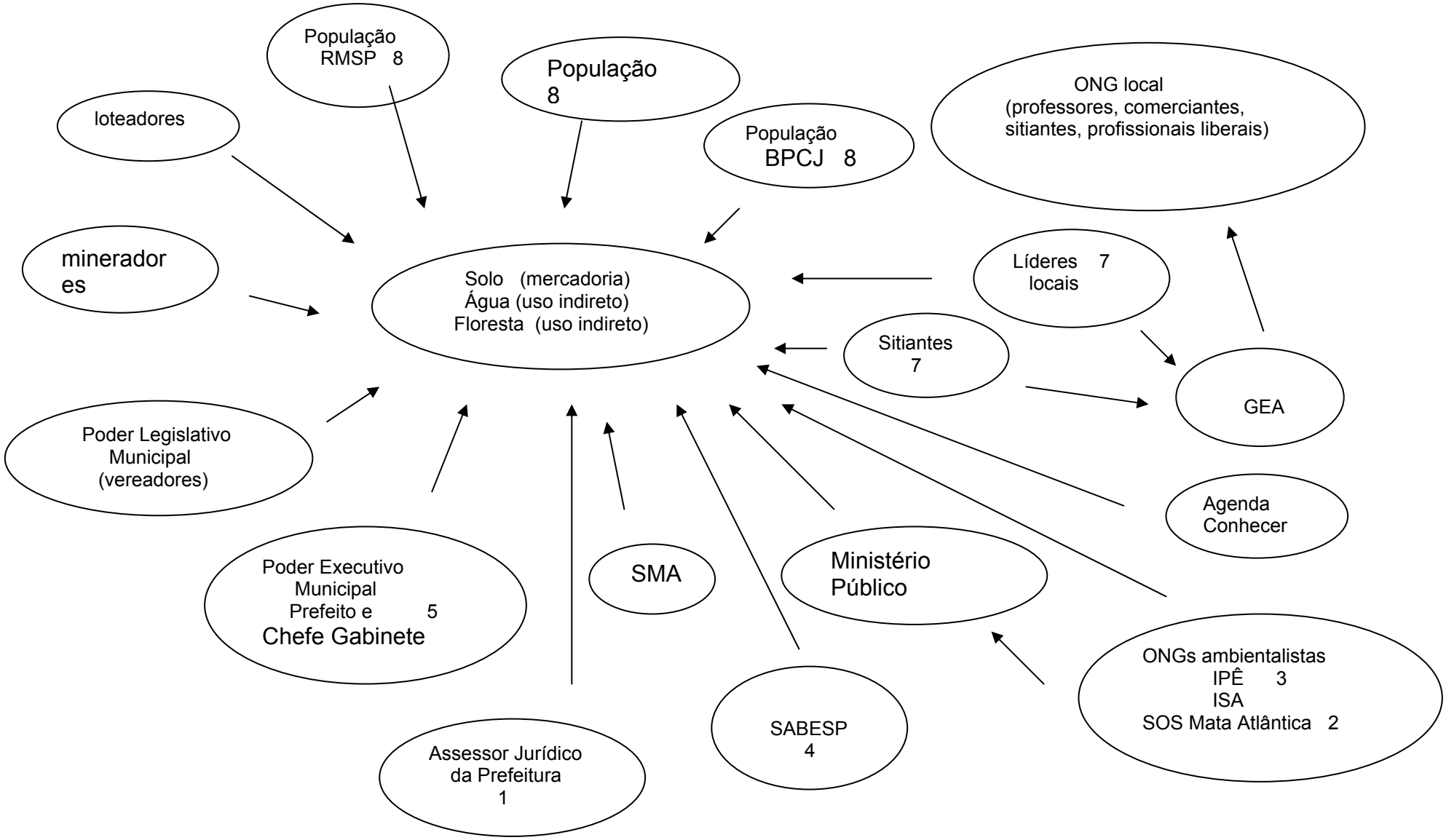
O estudo do caso de conflito foi retomado, após o estudo do texto "Para pensar os conflitos sócio-ambientais" (adaptado de Bredariol, 1997; trabalho desenvolvido na Unidade 3).
Nesta nova etapa, apresentamos e discutimos com os professores o **esquema conceitual genérico de conflito socioambiental** (Manzochi, 2000 – não publicado), apresentado abaixo:



A partir deste esquema genérico, os professores construíram coletivamente, na lousa, um esquema conceitual do conflito de Nazaré Paulista.
O “mapeamento” do conflito consistiu em: identificar os atores envolvidos no conflito; identificar os objetos do conflito e o tipo de uso que se pretende para eles (direto ou indireto); caracterizar os discursos de cada um dos atores e os interesses que eles defendem no conflito; identificar formas de atuação utilizadas pelos atores no decorrer do conflito; identificar ações e soluções propostas para o conflito; caracterizar o quadro legal em que se desenrola o conflito; descrever o “desfecho”, ainda que provisório, do conflito. Para esta atividade, também serviu como apoio o **Roteiro Metodológico** para diagnóstico de conflitos, elaborado pelo IBASE, que já havia sido utilizado anteriormente.

Apresentamos a seguir o que foi produzido pelos professores, que compreende o esquema (Figura 2) e o texto em destaque dentro do Quadro 10.

Figura 2. Esquema conceitual do Conflito de Nazaré Paulista, produzido pelos professores:



Quadro 10. “Mapeamento” do conflito de Nazaré Paulista, produzido pelos professores.

❖ **Identificação de discursos (D) e interesses (I) presentes no conflito:**
(OBS.: os números de 1 a 8 correspondem aos atores assinalados no esquema apresentado na página anterior)

D.1 - Foi a SABESP que construiu a represa na cidade, não a cidade que invadiu a área da represa.
A alteração das leis só vai regularizar uma situação que já existe de fato.

D.2 – É uma ação eleitoreira em detrimento da preservação ambiental.
É uma conseqüência previsível da duplicação da Fernão Dias sem estudos sérios de impacto ambiental.

D.3 – A deterioração ambiental acarretará a inviabilização do ecoturismo na região.
D.4 - Vai afetar os dois maiores pólos industriais do país (São Paulo e o eixo Campinas-Piracicaba) e cerca de nove milhões de pessoas que dependem das águas do sistema Cantareira.

D.5 – Arrecadação de IPTU, regularização de lotes (loteamentos populares)
Em um segundo momento, muda o discurso, admitindo ter errado e estar disposto a buscar soluções alternativas para o problema criado...

I. 6 – extração de minérios
I. 7 - ecoturismo e atividades “ambientalmente corretas”
I.8 - disponibilidade e qualidade de água para diversos usos: industrial, agricultura, abastecimento público

❖ **Formas de ação dos atores envolvidos:**

- Ação direta (p. ex.: ocupar a terra, impedir a entrada de caminhões em um aterro sanitário, etc.) – neste conflito, não houve.

- Ação judicial - Ministério Público foi acionado pelas ONGs ambientalistas para iniciar uma ação civil pública.

- Lobby – pressão sobre o legislativo municipal de Nazaré, convocação para reunião aberta com a população.
- Alianças - sim, conforme os interesses; a grosso modo, podemos falar em “dois lados”:
  A) sitiantes, ONGs ambientalistas, líderes locais, população mobilizada, Agenda Conhecer;
  B) Poderes Executivo e Legislativo Municipal de Nazaré, Assessoria Jurídica da Prefeitura, loteadores, exploradores de minérios
- Denúncia – na imprensa regional (Jornal O Estado de São Paulo)
  pela internet
  denúncia formal ao Ministério Público

❖ **Encaminhamentos, desdobramentos, soluções propostas:**

- Esforços desenvolvidos para entender melhor a questão: Seminário envolvendo população local e regional;
- Capacitação da população local para o ecoturismo;
- Organização de ONG local;

- Proposta de emendas às leis, tentando minimizar suas conseqüências negativas para o ambiente (os vereadores não aceitaram encaminhar as emendas propostas);
- Exigência da regulamentação da lei de compensação financeira, pela questão de proteção de manancial;
- Ação civil pública para fazer cumprir a legislação estadual de proteção aos mananciais.

❖ **Quadro legal onde se desenrola o conflito:**

Decorre de intenção de alteração da legislação que regulamenta o uso do solo no município de Nazaré Paulista.

➢ **Principais leis relacionadas ao caso:**
De Proteção aos Mananciais (estadual); Código Florestal (federal), Lei de Crimes Ambientais (federal), leis de parcelamento do solo (federais).

❖ **Ainda não há um desfecho para o conflito.**

Durante o processo de elaboração do esquema conceitual do conflito de Nazaré Paulista, houve colocações dos professores no sentido de que anteriormente (através das leituras realizadas) não haviam se dado conta da abrangência do conflito – a quantidade de atores envolvidos e o alcance – em termos geográficos – das conseqüências das alterações das leis e da futura provável urbanização no entorno do Reservatório Atibainha, no município de Nazaré Paulista. Estes aspectos tornaram-se claros durante o exercício de construção do esquema.

O estudo de caso se encerrou com a elaboração do esquema do conflito e com a construção da descrição do mesmo, que foi apresentada no quadro acima.

Comentários a respeito do estudo de caso de conflito socioambiental realizado com os professores:

<u>Aspectos que se mostraram significativos na realização do estudo de caso de Nazaré Paulista:</u>

Os professores fizeram uma boa identificação do objeto do conflito, dos atores envolvidos, dos respectivos discursos e dos interesses associados a eles.
Também indicaram corretamente as formas de ação utilizada pelos atores no decorrer do conflito, assim como os encaminhamentos e soluções propostos, na busca de solução para o mesmo.

A contextualização do conflito elaborada pelos professores (na Unidade 2) faz referência a elementos importantes presentes na cena, tais como: o fato de o município encontrar-se na região das nascentes das Bacias PCJ; o fato de abrigar um reservatório do sistema Cantareira; a duplicação da rodovia Fernão Dias e conseqüente pressão dos interesses imobiliários sobre a região;

presença de remanescentes de Mata Atlântica na região; a implantação do Sistema Cantareira e conseqüências do mesmo para a região na década de 70; a relação entre características ambientais (notadamente o relevo) e processo de ocupação da região.
Pode-se considerar que ela contempla em boa parte o que está indicado no item 1 do Roteiro Metodológico (IBASE, 1995, p.9), que serviu de apoio à realização desta contextualização.

O que ficou pouco explorado no estudo de caso de conflito realizado com os professores:

O primeiro ponto a observar diz respeito à caracterização dos atores envolvidos no conflito. Embora a identificação dos mesmos esteja correta, faltou fazer referência à organização social, ou seja, localizá-los em relação aos setores e instâncias da sociedade: sociedade civil; Estado; mercado. Ainda, dentro destes segmentos, seria possível especificar mais, apontando, por exemplo: órgãos públicos; poder judiciário; população organizada.
Isto teria ajudado a formar uma visão mais complexa da ordem social da sociedade. (Carvalho, 2000)

O segundo ponto diz respeito à realização de uma análise mais aprofundada sobre os discursos e interesses dos atores envolvidos no conflito. Seria importante situá-los em um contexto mais amplo, em referência às duas grandes tendências presentes hoje no debate ambiental: a tendência que entende "a Natureza como valor" e a que se orienta basicamente pela idéia do "valor da Natureza". Poderíamos defini-las, resumidamente, da seguinte forma:

> A tendência 'Natureza como valor' agrega argumentos éticos e visão social de longo prazo sobre o valor intrínseco da natureza e seu caráter de bem comum intergeracional. A tendência 'o valor da Natureza' agrega argumentos e interesses que tendem a reduzir e traduzir a natureza e o meio ambiente a um valor monetário e de uso imediato, segundo a lógica da troca mercantil. (Carvalho, 2000)

Podemos considerar que, no estudo de caso realizado, a respeito de Nazaré Paulista, a percepção da presença de uma tensão entre dois pólos está indicada no momento em que os professores identificam potenciais alianças entre os atores:

> ... conforme os interesses, a grosso modo, podemos falar em 'dois lados':
> a) sitiantes, ONGs ambientalistas, líderes locais, população mobilizada, Agenda Conhecer;
> b) Poderes Executivo e Legislativo Municipal de Nazaré, Assessoria Jurídica da Prefeitura, loteadores, exploradores de minérios.

No entanto, durante este estudo do caso, não chegamos ao ponto de nomear ou definir melhor estes pólos, ou a explorar possíveis valores subjacentes aos interesses identificados no discurso dos atores.

Chama atenção que, no início do trabalho teórico-conceitual sobre os conflitos (Unidade 1), durante as discussões realizadas a partir do estudo do texto “Um ano de lutas ambientais na imprensa”, os professores haviam se referido a duas formas de valores que estariam presentes nos conflitos: “valor entendido como lucro” e “valor entendido como consumo sustentável, sustentabilidade”. Este momento antecedeu o estudo do caso específico de conflito.
Além disso, no esquema conceitual genérico de conflito, apresentado aos professores antes do exercício de “mapeamento” do conflito de Nazaré, também está indicada uma polaridade básica entre atores que estariam situados em dois campos opostos: os que têm intenções de uso dos bens ambientais como bens comuns e os que têm intenções de uso privado dos bens ambientais.
Assim, percebemos que em diversas ocasiões, durante os estudos realizados com os professores, apareceu o tema da polaridade básica que está expressa nos conflitos. No entanto, em nenhum momento conseguimos aprofundar a reflexão a este respeito.

Também não foi possível avançar em termos da discussão sobre o desfecho real (ou possíveis desfechos) ou ainda sobre qual desfecho seria eticamente mais desejável.
Estas lacunas que identificamos no desenvolvimento do estudo de caso nos levam a considerar que talvez tivesse sido interessante propor, após o estudo do esquema genérico de conflito e após o mapeamento do conflito de Nazaré, um terceiro momento de trabalho em que se confrontariam os dois esquemas, buscando avançar mais na exploração do caso. Esta pode ser uma indicação para experiências futuras de formação continuada de professores.

Consideramos que, em parte, estas lacunas deveram-se à falta de tempo hábil para nos determos mais na discussão do conflito, pois havia um calendário estabelecido, com outras demandas que teriam que ser trabalhadas no percurso do projeto, em função do objetivo final de criação de materiais pelo grupo.
No entanto, é importante mencionar um outro fator limitante: o fato de que, naquela ocasião, não tínhamos ainda um aprofundamento da reflexão que fosse suficiente para permitir “formatar” e propor atividades para o grupo que viabilizassem a discussão destes aspectos, no espaço de tempo disponível. Este é um ponto importante para o amadurecimento desta proposta de formação de professores: buscar subsídios para poder trabalhar mais adequadamente as questões ligadas à dimensão ética do conflito. Consideramos que uma possibilidade significativa seja a busca de elementos relacionados aos temas “a ética da esfera pública” (ou ética política) e a “ética da sustentabilidade” (ou ética ambiental, mais amplamente).

Tivemos algumas vezes presente a sensação, - na época em que trabalhávamos com os professores -, de que ao destrinchar o conflito, “a gente toma partido de saída”, e parece que já coloca uma “carga” diferente ao

descrever os atores, discursos e interesses de um lado e de outro do conflito. Parece que já partimos de uma posição de concordância com os atores que estão preocupados com a sustentabilidade, com a preservação da qualidade ambiental e da água e de reprovação dos que desejam as alterações da legislação para permitir o loteamento da área.
Por um lado, talvez este seja um movimento natural (de se tomar partido). Por outro lado, pensamos que é preciso observar a forma de trabalhar, para ajudar a garantir que se faça uma descrição mais completa da situação e, também, para não influenciar, de antemão, as reflexões e posições dos professores a respeito do que está sendo estudado. (Eles deverão ter este mesmo cuidado ao trabalhar este tipo de tema com seus alunos). Cabe ressaltar que, ao tratar do papel do professor nos trabalhos de educação moral, Puig assinala a importância de que ele se mantenha neutro, em determinados momentos, para não influenciar, prematuramente, as opiniões e escolhas dos alunos a respeito de temas que envolvem a identificação e opção entre valores.

Não foi possível explorarmos adequadamente, durante o estudo do caso de Nazaré, a questão do quadro legal em que se desenrola o conflito. Foram apontadas as leis mais diretamente relacionadas ao caso: a Lei de Proteção aos Mananciais (Lei estadual 9866/98), o Código Florestal (Lei federal 4771/65), a Lei de Crimes Ambientais (Lei federal 9605/98) e as leis de parcelamento do uso do solo (Leis federais 6766/70 e 9785/99, que modifica a anterior). Além da própria Lei de Uso e Ocupação de Solos vigente no município de Nazaré Paulista, que os vereadores e Prefeito desejavam alterar (diminuindo a medida de lote mínimo, para permitir maior adensamento da ocupação da área). Mas não foi possível aprofundar a discussão em torno delas. Seria importante avançar no sentido de especificar claramente os aspectos destas leis que estão relacionados à situação do caso estudado. Consideramos que, assim, o estudo do caso abre a possibilidade de se desenvolver o conhecimento da legislação ambiental, de um modo contextualizado, que pode gerar interesse por estar ligado a um caso real, dando sentido a este conhecimento, uma vez que ele permitirá entender melhor o próprio caso. Lembramos que nos estudos teórico-conceituais de conflito socioambiental havia sido abordada a importância da legislação ambiental, no sentido de que ela abre um espaço real de discussão e negociação dos conflitos. Poderíamos, no estudo de caso, trabalhar no sentido de explicitar esta possibilidade, em uma situação concreta.
Consideramos que há aí um importante desafio, no que diz respeito ao desenvolvimento de formas adequadas para se fazer este trabalho no contexto escolar: as leis são textos especializados e, além disso, sua interpretação e uso inserem-se em um contexto mais amplo da área do Direito. Geralmente, nem os formadores e nem os professores são profissionais da área. Talvez seja interessante se pensar na colaboração entre educadores e profissionais da área do Direito na formatação de atividades ou materiais a serem utilizados no estudo dos conflitos.

Por fim, a análise do estudo de caso desenvolvido no Projeto Interface nos leva a pensar que, uma vez mapeado o caso de conflito, com a identificação e descrição dos elementos relativos à sua composição, estrutura e dinâmica, teria sido interessante realizar um movimento de problematização mais amplo,

propondo aos professores uma reflexão a respeito de “Para que serve esta caracterização do conflito que nós fizemos?”.
Algumas das possíveis respostas a esta indagação seriam: reconhecer polaridades; perceber que estão em jogo diferentes visões de mundo e diferentes projetos de sociedade, pautados por valores básicos distintos; conhecer formas concretas assumidas pela ação política; valorizar a organização da sociedade civil; perceber a importância da visibilidade dos conflitos; construir uma visão da complexidade da ordem social.
Pensamos que a proposição de uma questão deste tipo aos professores ajudaria a tornar mais explícitos e a sistematizar melhor uma série de aspectos que estiveram presentes durante o desenvolvimento do estudo de caso, mas que talvez tenham, naquele momento, ficado apenas implícitos. Esta pode ser uma indicação interessante para futuras experiências de formação continuada.

A associação de diferentes recursos didáticos para se realizar o estudo do caso:

Revelou-se interessante o encadeamento no uso dos recursos didáticos: jornal, roteiro metodológico de diagnóstico de conflitos, ficha de levantamento de conflitos na imprensa, “mapeamento” do caso de conflito.
A utilização de um caso de conflito encontrado em uma reportagem de jornal, em si mesma, já é interessante, na medida em que evidencia que o jornal pode ser uma fonte de materiais para este tipo de trabalho.
O roteiro metodológico e a ficha de levantamento (Carvalho & Scotto, 1995) ajudaram a fazer uma primeira aproximação, colhendo na notícia de jornal os elementos solicitados, que vão ajudando a compor uma primeira visão do conflito.
Já o “mapeamento” realizado a seguir mostrou dar um novo sentido de conjunto e propiciar uma melhor compreensão do conflito.
A professora “n” expressa claramente isto, dizendo que anteriormente à realização do “mapeamento” (ou, seja apenas através das leituras realizadas) não havia se dado conta da abrangência do conflito – a quantidade de atores envolvidos e o alcance – em termos geográficos – das conseqüências das alterações das leis e da futura provável urbanização no entorno do Reservatório Atibainha, no município de Nazaré Paulista. Isso teria ficado bem claro para ela durante o exercício de construção do esquema do conflito.

Adicionalmente, o esquema conceitual genérico de conflito (ao qual nos referíamos, à época do Projeto Interface, como “mapa conceitual de conflito”), revelou-se um recurso didático muito bem aceito pelos professores, que foram unânimes em solicitar cópia em xerox do mesmo, quando nós o apresentamos pela primeira vez em *flip-chart*, em um de nossos encontros de trabalho.
Em nosso entender, a possibilidade de transitar entre o esquema conceitual genérico de conflito e a representação esquemática do caso (o “mapa” do caso) ajuda o professor a apropriar-se mais firmemente dos conceitos que estão sendo tratados, e ajuda a construir uma visão das possibilidades de se realizar o mesmo movimento em relação a outros casos reais de conflito. Dito de outra forma: ajuda a perceber que o que está sendo aprendido através de um caso específico pode ser utilizado em novas situações. Isto significa, também, que se abre para o professor a possibilidade de contextualizar o

trabalho, buscando casos de conflito da realidade local/regional em que estão situados os seus educandos.
Consideramos que a conjugação destes recursos pode continuar a ser explorada em novas experiências de realização de estudos de caso de conflitos, com professores.

Conclusão geral sobre os trabalhos com o campo teórico-metodológico de conflito socioambiental desenvolvidos na experiência de formação continuada de professores (Projeto Interface):

Nós consideramos que a experiência vivida no Projeto Interface produziu indícios significativos a respeito do uso do campo de conflito socioambiental na formação continuada. Estes indícios são de três tipos:

- De que o trabalho foi capaz de ajudar a construir, com os professores, entendimentos a respeito de conceitos e temas que consideramos centrais a uma perspectiva de EA formadora de cidadania;
- De que os professores perceberam o potencial pedagógico de determinados subsídios/recursos estudados dentro do campo;
- De que os subsídios teórico-metodológicos estudados abriram aos professores a possibilidade de criação autônoma de novas práticas pedagógicas, coerentes com uma visão de EA formadora de cidadania e aproveitando seus conhecimentos e experiências acumulados a respeito de sua disciplina específica e/ou da faixa etária dos alunos com os quais trabalham (houve efetivamente um episódio de criação, por parte de uma professora).

Também temos, a partir das análises da experiência de formação continuada já realizada, indicações a respeito de direções por onde precisamos avançar, para aprimorar a exploração do campo de conflitos socioambientais a ser realizada com os professores em futuras ações de formação continuada:

- Buscar subsídios mais aprofundados para explorar a dimensão ética dos conflitos (por exemplo, melhorar a discussão sobre a polaridade básica que se expressa nos conflitos, entre as visões que são pautadas no reconhecimento do “valor da Natureza” e as que se orientam pela idéia de “Natureza como valor”);
- Buscar subsídios mais aprofundados para trabalhar a questão da dimensão política dos conflitos, notadamente o fato de que não é possível transpor diretamente a discussão ética para a dimensão política; isto implica, entre outros aspectos, em buscar um melhor preparo para fazer a discussão sobre valores e interesses, e que valores são diferentes de interesses; em aprimorar os estudos sobre o tema da negociação social de conflitos;
- Modificar a forma como foram propostas determinadas atividades, buscando superar situações em que se percebeu que os estudos ficaram um pouco fragmentados; isto implica em ampliar os espaços para reflexão e socialização das discussões entre os grupos; formular e propor, de modo mais claro e mais estruturado, algumas questões e reflexões que, na primeira experiência, ficaram mais implícitas do que explícitas, e que tocam em pontos que

consideramos relevantes para este trabalho de formação (para mencionar um ponto, entre muitos possíveis: a possibilidade de formação de um repertório sobre ação política, a partir dos estudos de conflito socioambiental e a importância que este aspecto pode ter para a EA);
- Ampliar o trabalho de exploração de casos concretos de conflito socioambiental (destinando mais tempo e trabalhando com um maior número de casos) e dar mais espaço para o trabalho de “transitar” entre o estudo de casos e o esquema conceitual genérico de conflito socioambiental;

Nós consideramos que estes resultados apontam na direção de que vale a pena continuar explorando o campo de conflito socioambiental na formação continuada de professores para a EA e aportar novos subsídios para aprimorar os trabalhos.