



III Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa

A práxis de Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais

The práxis of Environmental Education for citizenship and the construction of moral values

M. Marco Antonio Morgado da Silva e Ulisses Ferreira de Araújo. Universidade de São Paulo (Brasil).

Resumo

O presente artigo tem como objetivo explorar as contribuições que uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem pode aportar para a construção de valores morais em uma prática de Educação Ambiental orientada para a formação da cidadania. Para tanto, delimitamos os parâmetros teórico-metodológicos que fundamentam essa proposta pedagógica e discutimos alguns dados oriundos de uma pesquisa de intervenção que desenvolvemos com estudantes da 5ª série de uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo (Brasil). Em linhas gerais, os dados nos oferecem importantes indícios de que uma práxis pedagógica em que os educandos problematizam e intervêm sobre conflitos socioambientais reais, constitui uma estratégia relevante para a construção de valores morais em uma Educação Ambiental para a cidadania.

Astract

This article aims to explore the contributions of a problem-based and participatory methodology of learning toward the construction of moral values in an Environmental Education for citizenship. For this, we delimit the theoretical and methodological background that underlie this pedagogical proposal and discussed some data from an intervention research developed with 5th grade students from a public school located on the outskirts of São Paulo (Brazil). In general, the data provide us with important clues that a pedagogical praxis in which students problematize and acting directly on real environmental conflicts, is a relevant strategy for the construction of moral values in an Environmental Education for citizenship.

Palavras chave

Educação Ambiental; valores morais; metodologia problematizadora e participativa.

Key-words

Environmental Education; moral values; problem-based and participatory method of learning.

Introdução

Diante das diferentes formas de pensar e fazer a Educação Ambiental (EA), nesse artigo exploramos as contribuições que uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem pode aportar para a construção de valores morais em uma prática de EA orientada para a formação da cidadania.

A estrutura teórica e os dados que apresentamos nas páginas subsequentes resultam de uma pesquisa de caráter intervencionista, na qual desenvolvemos um projeto de EA para a cidadania com cinco turmas da 5ª série de uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo, ao longo do segundo semestre do ano de 2012 (SILVA, 2015).

Nas primeiras seções, iremos justificar a escolha do termo EA para a cidadania e a importância que a construção da moralidade adquire nessa perspectiva. Em seguida, passamos a discutir as contribuições que uma metodologia problematizadora e participativa pode aportar para uma EA para a cidadania, delimitando seus parâmetros teórico-metodológicos e apresentando os procedimentos e alguns dados do projeto de EA que desenvolvemos.

Educação Ambiental e Cidadania

O campo da EA é atravessado por uma multiplicidade de perspectivas político-pedagógicas e orientações metodológicas que conformam as práticas educacionais dirigidas ao tratamento da questão ambiental. Diante das diversas formas de pensar e fazer a EA (BRASÍLIA, 2004), no presente artigo a situamos em um projeto de transformação social, cujo horizonte político-pedagógico é contribuir, concomitantemente, com a sustentabilidade dos sistemas ecológicos e com a construção de uma sociedade justa e democrática (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2009).

Isso significa, em primeiro lugar, que concebemos o meio ambiente não apenas como locus de processos ecológicos que precisam ser conservados, mas, igualmente, como mediador de valores morais e de significados culturais, de relações sociais e de tensionamentos políticos. A problemática ambiental, neste sentido, não se reduz à degradação do meio ambiente, uma vez que abarca as contradições inscritas no acesso desigual de grupos sociais aos bens e serviços ambientais, tal como se expressa no quadro de vulnerabilidade socioambiental das periferias dos grandes centros urbanos, em que uma parcela da população é excluída do

acesso aos serviços públicos de saneamento, saúde e habitação (ALVES, 2006; ASCELRAD, 2004). A questão ambiental, portanto, não é um problema estritamente ecológico, mas, fundamentalmente, ético-político.

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

Ao reconhecermos o núcleo ético-político da questão ambiental, a formação da cidadania assume um papel superlativo no escopo da EA, motivo pelo qual adotamos o termo EA para a cidadania.

O modo pelo qual entendemos a cidadania vai além do conceito usual, segundo o qual o cidadão é o indivíduo reconhecido pelo estatuto jurídico de um Estado que lhe outorga direitos e deveres. Nesta definição, a cidadania se restringe aos domínios jurídicos de um Estado e a noção de dever não se traduz, necessariamente, em uma implicação ativa dos indivíduos na melhoria das condições de vida de si e do outro (CORTINA, 2005; MARÍN, 2009).

O conceito que adotamos, por sua vez, não recusa a dimensão legalista da cidadania, mas busca uma ampliação do seu significado. Consoante a perspectiva da filósofa espanhola Adela CORTINA (2005), entendemos a cidadania como uma prática social comprometida com o bem comum. Nessa concepção, o cidadão – pensado como tipo ideal – é aquele que, além de saber-se portador de um conjunto de direitos previstos no estatuto jurídico de um Estado, reconhece fazer parte de um mundo que ele compartilha com os demais e que é responsável por ele; solidariza-se com as demandas coletivas e empreende ações que visem à melhoria das condições de vida deste mundo comum, que pode estar circunscrito a um bairro, uma cidade, uma nação ou mesmo ao planeta Terra, mas que, em última análise, significa uma comunidade política que partilha direitos e demanda responsabilidades. Assim, consideramos que o cidadão pleno é aquele que adere voluntariamente, por opção e não por coerção, a práticas que

visem melhores condições de vida para as pessoas e também, na perspectiva ambientalista, para outros seres vivos.

Destas considerações podemos depreender um dos pontos-chave desse trabalho: uma cidadania ativa reclama uma moral que lhe dê impulso e direção, algo como o conceito de virtude cívica enaltecido na Grécia antiga como atributo necessário para manter e potencializar a comunidade política (pólis) (CORTINA, 2005). Em outras palavras, entendemos que a cidadania, pensada como uma prática solidária e responsável com as demandas coletivas, é subsidiada por um conjunto de valores e reflexões morais que predis põem o indivíduo a se preocupar com o outro e levar a cabo intervenções que visem ao bem comum.

Uma EA tributária desta concepção de cidadania, mais do que um trabalho educacional dirigido exclusivamente para a formação de sujeitos comprometidos com a conservação da natureza, visa à transformação das relações socioambientais opressoras e desiguais, e à construção de uma sociedade multicultural, solidária, democrática, justa e sustentável. Isso reclama empreender um trabalho pedagógico que possibilite a formação de sujeitos: I) dotados de sensibilidade e capacidade de identificar criticamente os problemas constitutivos das relações entre os indivíduos, a sociedade e o meio ambiente; II) que sintam-se implicados a tais proble-

mas; e III) que sejam capazes de (e se pre-disponham a) mobilizar seus recursos intelectuais e afetivos para a resolução dos mesmos, por meio de ações cotidianas na esfera privada, mas também mediante a participação no âmbito público com seus pares, influenciando ética e politicamente no mundo comum. Em suma, estamos falando da formação de um sujeito dotado de um conjunto de conhecimentos e habilidades que lhe capacita para agir no mundo de forma ética e com compromisso socio-ambiental, mas que, no limite, construiu uma identidade moral pautada em valores como generosidade, justiça e responsabilidade para com o mundo que ele compartilha com os demais.

A identidade moral, pois, constitui a dirige a construção da cidadania, razão pela qual a EA deve tomá-la como objeto de conhecimento e objetivo em suas práticas de ensino-aprendizagem.

Identidade moral e a construção de valores

Construir um modo de vida em um mundo compartilhado é uma tarefa que compreende a busca pela realização pessoal, mas que encontra na relação com o outro uma estrutura moral, que se expressa na necessidade de reconhecê-lo, de se colocar no lugar dele e incluí-lo no nosso campo

de ação individual e coletiva. É nessa necessidade de responder à pergunta “como viver?” e de aplicá-la à vida pessoal e coletiva que reconhecemos o núcleo da moralidade (PUIG, 2007; TUGENDHAT, 2012).

Nessa perspectiva, a moralidade remete a um conjunto de normas, valores e comportamentos que visam regular as relações humanas quando resultam em consequências (positivas ou negativas) para a vida de outrem ou para si próprio (VÁZQUEZ, 2012). Em linhas gerais, podemos dizer que a moralidade está atrelada ao imperativo de adotar um modo de vida cuja realização pessoal deve ser balizada pelo reconhecimento e defesa da dignidade e do bem-estar do outro (humano ou não humano), conforme os direitos que lhes são inalienáveis.

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

A esse respeito, PUIG (1998) apresenta o conceito de meios de experiência moral para se referir aos contextos que proporcionam ao sujeito a vivência ou tematização de experiências morais que permitirão construir a sua identidade moral, podendo esta decorrer de múltiplos procedimentos,

os quais comumente resultam da experiência com uma situação controversa ou desafiadora, e/ou da aquisição não controversa de práticas sociais, hábitos e valores culturalmente referendados. Seja se defrontando com conflitos ou pela assimilação das convenções sociais, no curso de suas experiências morais o sujeito: toma consciência de sua atividade física e mental; constrói capacidades morais como o juízo e a sensibilidade; adquire referências de conduta socialmente acordadas e constrói valores (PUIG, 1998). Em suma, ocorre um processo de aprendizagem por meio do qual a identidade moral vai se constituindo.

De acordo com PUIG (1998), podemos definir a identidade moral como uma instância do sujeito regulada pela consciência e pelo inconsciente, que abarca em si um conjunto de valores, habilidades e conhecimentos de caráter moral, os quais configuram o modo pelo qual representa a si próprio em sua relação com o mundo e orientam juízo e ação moral. Falamos de um complexo identitário em grande medida organizado por valores morais, mas que conta com outros elementos constitutivos que dão forma e significado à vida moral, a saber: o conhecimento sobre conflitos morais e sobre as referências normativas de dada cultura; as capacidades psicomorais, ou seja, procedimentos psicológicos que permitem ao sujeito valorar, compreender, tomar decisões e levá-las a termo; e as ações morais por meio das quais o

sujeito realiza a sua identidade. Façamos uma breve incursão por esses componentes, a começar pelos valores, traço distintivo da moralidade.

Viver em um mundo no qual as ações repercutem em terceiros implica fazer escolhas apoiadas em critérios que permitam qualificar uma opção de conduta como preferível, ou seja, mais valiosa. Os valores se referem ao que é importante ou possui caráter preferencial para alguém, para um grupo de pessoas ou para a sociedade de forma mais ampla, e organizam-se no interior de uma ordenação hierárquica que define o que é mais ou menos valioso com relação a um objeto, que pode ser um objeto material, uma situação, uma relação, um comportamento, uma pessoa ou até mesmo um sistema político (PAYÀ, 2010).

Do ponto de vista dos valores morais, Puig (1995, 1998) indica estarem associados a princípios e normas de conduta desejáveis e a ideais de vida que foram sendo elaborados pelos indivíduos e por diferentes formações sociais ao longo da história, com vistas à otimização da convivência social. Consistem em critérios de juízo e em guias que orientam as ações. São exemplos de valores morais: a justiça, a generosidade, a solidariedade, a coerência, o cuidado com a natureza, a responsabilidade com as gerações futuras, entre outros. Os valores morais tanto o são socialmente – como algo desejável mediante um processo de elaboração coletiva –, quanto podem ser

construídos pessoalmente, tornando-se um valor para um indivíduo. Pelo recorte deste trabalho, nos interessa destacar o processo de construção psicológica de valores.

ARAÚJO (2007), referenciado nas formulações de PIAGET (1954/2014) sobre a construção de valores, circunscreve os valores à dimensão afetiva do psiquismo, entendendo-os como resultado do vínculo afetivo que um sujeito realiza com o exterior ou consigo mesmo: “[...] os valores são *construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo*” (ARAÚJO, 2007:21). A título de exemplificação, a projeção de afetos positivos pode incidir sobre: objetos materiais (a escola ou uma praia, por exemplo); pessoas (um amigo, o pai ou a mãe); relações (a maneira generosa com que uma pessoa age com outra); e sobre si mesmo (que para o autor constitui a base da autoestima). Também ações, comportamentos e normas são objeto de valoração.

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

Ao longo da vida, cada um de nós vai experienciar inúmeras situações – conflituosas ou não –, com diferentes conteúdos e com a participação de distintos personagens, sobre os quais projetaremos sentimentos positivos e negativos. A construção de valores de caráter moral só ocorrerá caso o objeto das projeções afetivas positivas expresse um conteúdo moral perceptível pelo sujeito. Em contrapartida, caso a carga afetiva projetada sobre um conteúdo moral seja negativa, o que o sujeito construíra será um contravalor, ou seja, tenderá a não valorizar o objeto em questão.

Consoante ARAÚJO, na medida em que os valores e contravalores vão sendo construídos com base na ação projetiva de sentimentos (positivos ou negativos), passam a se organizar em um sistema de valores que se torna integrado à identidade dos sujeitos, ou seja, às representações que fazem de si. Dispostos em uma intricada trama, os valores estarão situados mais ao centro ou à periferia desse sistema, dependendo da intensidade de sentimentos que acompanham a construção (nunca acabada) dos valores:

“O que determina esse posicionamento é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contravalor) construído. Logo, nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos al-

guns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia da nossa identidade” (ARAÚJO, 2007, p. 24).

Acerca desse modelo teórico, é imperioso sublinhar que o sistema de valores conforma um arranjo dinâmico, não estático. Tendo em vista que as situações de caráter moral são compostas de uma multiplicidade de conteúdos, pessoas e circunstâncias que expressam e interagem com os valores, um mesmo valor pode ser central e/ou periférico dependendo da circunstância, dos conteúdos e das pessoas com os quais se vincula. Por exemplo, um indivíduo pode ser generoso com os seus familiares, mas não sê-lo com determinado grupo de pessoas que sofrem discriminação. Além do mais, nessa complexa trama de possibilidades, os valores interagem entre si podendo entrar em conflito ou mesmo se reorganizarem em função das circunstâncias. Com o passar dos anos, em decorrência de novas experiências vividas pelo sujeito, além de ganhar ou perder valência, um valor que antes era central pode passar a ser periférico. O processo de construção e ativação de valores é, pois, algo incerto e está sujeito a múltiplas determinações. Não obstante, acreditamos que quanto mais o sujeito for submetido a experiências morais que o permitam associar positivamente valores morais a diferentes conteúdos, maior será a probabilidade da moralidade integrar-se ao núcleo de sua

identidade e tanto maior a estabilidade do sistema de valores morais.

Até aqui nos limitamos à ideia de que os valores fundam-se a partir do vínculo afetivo de um sujeito com um objeto. De fato, acreditamos que o ato de valorar é de natureza eminentemente emocional, mas reduzir a construção e mobilização de valores morais a essa dimensão seria simplificar demasiado a complexidade do psiquismo e, em particular, da identidade moral.

Nesse sentido, acreditamos que a identidade moral é um complexo formado também pelo conhecimento de fatos, conceitos e modelos que lhe servem de referência. Logo, embora toda moral seja tributária de parâmetros de valor, esses não são entidades abstratas. Junto com um valor moral sempre há uma formulação normativa, princípios, modelos de conduta, enfim, fatos ou conceitos que o definem, com os quais ele se associa e por meio dos quais se expressa. Por isso, compreender os problemas sociomorais (do presente e do passado) com suas causas e consequências, conhecer as normas, leis e conceitos morais, bem como as condutas moralmente exemplares (ou seu contraste) expressas por indivíduos e grupos sociais, é de todo relevante para a significação cognitiva e emocional de valores.

Além disso, as complexas situações morais com que cada sujeito se depara ao longo da vida suscitam a construção de determi-

nados procedimentos psicológicos –como o juízo crítico, a autorregulação, habilidades dialógicas e a empatia– e, ao mesmo tempo, exigem que ele ponha em ação tais procedimentos para enfrentar adequadamente as controvérsias da vida (PUIG, 1998; 2007). Na configuração da identidade moral, pois, comparece um conjunto de instrumentos psicológicos que, do ponto de vista funcional, permite a deliberação e a direção moral em situações de conflito de valores, os quais PUIG (1998) denomina de capacidades psicomorais.

Desta maneira, consideramos que os valores se integram à identidade de um sujeito não unicamente pela projeção afetiva sobre conteúdos morais, mas também em razão de um processo de elaboração intelectual que compreende a sua importância e faz representações sobre os conflitos e problemas morais, ponderando sobre as causas e consequências de uma ação; e também em função da mobilização e do desenvolvimento de capacidades psicomorais que, diante de conflitos de natureza ética, lhe permitem valorar, compreender, tomar decisões e levá-las a termo. Trata-se, portanto, de um processo em que se entrecruzam elementos cognitivos e emocionais.

Assim, pensando na questão socioambiental, consideramos que a construção de valores de cidadania passa, necessariamente, pela compreensão crítica e sensibilidade frente aos problemas socio-

ambientais, e pelo conhecimento de conceitos, teorias e modos de ação culturalmente construídos para enfrentá-los.

No que concerne à construção da identidade moral, nos interessa ainda destacar o papel crucial exercido pelas ações práticas. A partir das postulações de Puig (1998, 2004), consideramos que as ações de caráter sociomoral que o sujeito leva a cabo com a intenção de intervir sobre situações morais constituem um meio pelo qual a identidade moral se constrói e também um fim em si, já que representam a própria concretização da moralidade do sujeito em sua relação com o mundo. Por meio delas, os conhecimentos, as competências e os valores morais são requisitados, mobilizados e construídos. As ações sociomorais são, destarte, condição *sine qua non* da vida moral, atributo do sujeito moral e laboratório de sua experiência ética no mundo; é onde ele se constrói concretamente, mediado pelo mundo e diretamente implicado a ele. Ao demandar um conjunto de ações pautadas em valores, as práticas morais problematizam a vida moral do sujeito e conformam um enlace sistêmico entre razão, emoção e ação, no qual a identidade moral como um todo e cada uma de suas partes são transformadas.

“As práticas não separam nem isolam capacidades morais, não desvinculam o pensamento da ação e dos sentimentos, não distanciam os fins e os valores da aprendizagem dos atos que os incorporam, não diferenciam

a aprendizagem da paixão pelo que se aprende: as práticas são a vida em toda a sua complexidade, e, portanto, são um sistema vivencial de aquisição dos diversos componentes da personalidade moral em sua globalidade” (PUIG, 2004, p.78).

Disso podemos depreender a importância das ações e práticas sistemáticas sobre situações sociomorais para a construção e ressignificação de um valor. Além de acionar o conjunto de componentes da identidade moral, o enfrentamento prático de uma problemática moral concreta permite ao sujeito dialogar com seus critérios de valor e suscita nele sentimentos capazes de reforçar ou refutar determinados valores. Nesse tocante, endossamos a ideia de PUIG (1995), para quem a construção afetiva de valores é também uma construção intelectual e experimental.

Parâmetros metodológicos para uma Educação Ambiental para a cidadania

A partir das ideias abordadas nas seções pretéritas é possível pensarmos em alguns parâmetros metodológicos para a prática de EA para a cidadania.

Em primeiro lugar, consideramos que esta perspectiva da EA deve se guiar por três macrodimensões da formação moral, dia-

leticamente relacionadas: cognição, emoção e ação. Em outras palavras, trata-se de propiciar situações de aprendizagem que fomentem a compreensão crítica sobre a questão ambiental, a sensibilização e percepção de sentimentos, e que impliquem os educandos em ações concretas de enfrentamento de problemas socioambientais.

Cientes das múltiplas possibilidades de se levar a cabo esse intento, preconizamos uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem, por meio da qual os educandos se impliquem com a problematização e intervenção direta sobre problemas socioambientais da realidade. Trata-se de uma orientação metodológica que concebe o papel ativo dos educandos no processo de construção do conhecimento e adota os problemas concretos da realidade como matéria-prima de um processo educativo que associa aprendizagem e participação social.

Sua matriz epistemológica se encontra na pedagogia do “aprender fazendo” legada pelo filósofo e educador John DEWEY (1959), ícone das reformas educacionais da primeira metade do século XX que postulou a educação escolar como um continuum da vida cotidiana, na qual as situações de aprendizagem devem estar vinculadas à realidade dos estudantes e dirigidas a finalidades sociais. Em sua visão pragmática da educação, DEWEY preconizou o papel ativo do alunado no

desenvolvimento dos estudos escolares e a atividade prática destes na resolução de problemas da realidade como formas de promover uma aprendizagem mais efetiva e significativa (DEWEY, 1959).

Dentre as diferentes referências que nos fornecem subsídios teórico-metodológicos para pensar uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem, adotamos como parâmetro a pedagogia problematizadora de Paulo Freire (2005) e a sua versão propositiva por meio da Metodologia da Problematização (BERBEL, 1999; BORDENAVE, 2005; DECKER; BOUJUIJS, 2009).

A Metodologia da Problematização é uma estratégia de ensino-aprendizagem cujos fundamentos teóricos têm como alicerce a obra de autores como John DEWEY, Jean PIAGET e, principalmente, Paulo FREIRE. Constitui-se como uma proposta de aplicação prática dos fundamentos teóricos postulados por esses autores mediante um procedimento desenvolvido pelo educador popular Charles Maguerez e posteriormente sistematizado pelo paraguaio Juan Diaz Bordenave em parceria com Ademir Pereira (BORDENAVE; PEREIRA, 2011).

A Metodologia da Problematização é uma estratégia pedagógica desenvolvida por meio de projetos, cujo tema gerador é um problema da realidade empírica. De acordo com DECKER e BOUJUIJS (2009),

BERBEL (1999) e BORDENAVE (2005), na Metodologia da Problemática o percurso pedagógico inicia-se no confronto direto dos educandos com uma situação ou cenário problemático sobre o qual realizam um diagnóstico. Desta etapa deriva um momento de definição dos pontos-chave para estudo: é quando os próprios educandos elegem o que será estudado, os aspectos problemáticos que precisam ser melhor conhecidos e compreendidos a fim de buscar uma resposta para a problemática em questão. Passa-se, então, para a etapa de estudos e pesquisa acerca dos problemas eleitos. O projeto termina com uma intervenção sobre a mesma realidade com vistas a solucionar ou melhorar a situação problemática. A etapa de intervenção na realidade pode ocorrer concomitantemente aos estudos e pesquisas e, mesmo quando realizada no momento final do projeto, pode resultar na identificação de novos problemas, ensejando o início de um novo projeto. Ao professor, cabe cumprir o papel de mediador na relação dos educandos com o conhecimento, suscitando indagações e proporcionando condições para que encontrem respostas para as suas perguntas e soluções para os problemas, com autonomia.

A Metodologia da Problemática percorre um trajeto que desafia os educandos a exercitarem o movimento dialético de ação-reflexão-ação, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem os problemas da re-

alidade (BERBEL, 1999). A unidade dialética entre ação e reflexão na Metodologia da Problemática traduz a própria práxis aplicada à educação, práxis entendida não como sinônimo de ação mecânica, mas como prática consciente, reflexiva e intencional de transformação da realidade, que promove, a um só tempo, uma mudança no sujeito, agente da práxis, e no mundo onde ele se insere (FREIRE, 2005; VÁZQUEZ, 2011). A práxis, enquanto movimento de ação-reflexão-ação é, pois, uma síntese da prática pedagógica problematizadora de base teórica freireana que tem nos problemas concretos do cotidiano o elemento condutor de uma aprendizagem ativa, contextualizada e significativa, capaz de suscitar no educando a sensibilidade e a crítica para com os problemas socioambientais, e, além disso, a percepção de sua capacidade em transformá-los.

Acreditamos que a práxis pedagógica inscrita em uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem pode aportar consideráveis contribuições para uma EA para a cidadania. Pensamos que a implicação ativa e direta dos educandos na problematização, no estudo e na intervenção sobre um ou mais problemas socioambientais que acometem a escola e/ou a comunidade do entorno, poderá proporcionar uma educação em valores morais com vistas à construção da cidadania. Isso porque em uma metodologia problematizadora e participa-

tiva a formação da cidadania ocorre pela própria prática da cidadania. O processo de aprendizagem se dá no enfrentamento de situações reais e significativas do ponto de vista social, ético e até mesmo político, e os educandos assumem papel protagonista no desvelamento da realidade em que se inserem, conjugando reflexão, sentimentos e ação como parte de um mesmo processo de transformação pessoal e social.

MARTÍN (2009), ao tematizar a formação moral e as metodologias que promovem a participação social, afirma que a responsabilidade dos educandos com a resolução de um problema real, somada à ação altruísta com os demais, uma vez posta em prática, pode promover sentimentos de satisfação, produzindo bem-estar e, conseqüentemente, constituindo importante instrumento para a construção de valores morais. Em linha complementar, Gijón (2009) argumenta que no enfrentamento de problemas reais os educandos entram em contato com um ambiente rico em vida, com pessoas de “carne e osso”; não conhecem o problema apenas no campo abstrato, mas o reconhecem de perto, sentem-no, implicam-se com ele, problemas que em toda a sua complexidade suscitam reflexões e geram sentimentos morais como a indignação, a justiça, a solidariedade e a compaixão.

Em uma metodologia problematizadora e participativa aplicada à EA, os problemas

socioambientais que servirão de objeto de ensino-aprendizagem podem estar circunscritos aos limites do espaço escolar ou expressos na comunidade do entorno. Embora reconheçamos a relevância de se trabalhar com os problemas ambientais que se manifestam no interior da escola, o contato direto dos educandos com os problemas da comunidade do entorno possui particular importância na formação da cidadania. Isso porque um projeto pedagógico pautado nessa premissa vai ao encontro da realização do ideal das cidades educadoras: tornar os ambientes da cidade um espaço de exercício e promoção da cidadania (GADOTTI; PADILHA; CABEDUZO, 2004). Ao extrapolar os muros da escola com objetivos pedagógicos claramente direcionados, o ambiente da comunidade converte-se em um objeto de aprendizagem, um contexto de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um agente educativo, o que é de suma relevância para um trabalho de EA que visa problematizar a questão ambiental na esfera pública e que pensa a cidadania como uma prática social comprometida com o bem comum.

Para o intento de uma EA para a cidadania, acreditamos, ainda, que o desenvolvimento de projetos educacionais de intervenção na comunidade do entorno da escola deve ocorrer, na medida do possível, mediante a realização de parcerias entre a escola, os agentes e as instituições atuantes na comunidade, de modo que os educandos e outros atores sociais se

coimpliquem na resolução dos problemas socioambientais que lhes concernem. A articulação entre escola e comunidade, assim como a mobilização coletiva, pautam valores como a responsabilidade pelo bem comum e a solidariedade. Além disso, podem fomentar o sentimento de pertencimento à comunidade – fundamental para a cidadania – e demonstrar a importância que a ação conjunta e organizada exerce sobre a transformação da realidade e superação das contradições sociais, o que, concordamos com Loureiro (2009) e Guimarães (2004), é de suma importância para que os educandos percebam que as ações individuais empreendidas no plano privado, embora essenciais, são insuficientes para o enfrentamento consistente da questão socioambiental.

A práxis de Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: relatos de uma pesquisa de intervenção

Com o intuito de apresentar algumas implicações dos referidos parâmetros teórico-metodológicos na realidade empírica, iremos apresentar alguns dados quantitativos referentes a uma pesquisa de caráter intervencionista que realizamos no ano de 2012 em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo (Brasil).

Trata-se de um projeto de EA para a cidadania desenvolvido com cinco turmas da 5ª série do Ensino Fundamental II, pautado em uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015).

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, o projeto constituiu-se pelas seguintes etapas:

- 1) Formação de uma comissão de alunos para organizar um Fórum de Ética e Cidadania (BRASIL, 2007), a saber, uma instância de articulação entre escola e comunidade para debater os problemas socioambientais da comunidade e se coimplicarem em torno de um projeto;
- 2) Realização do I Fórum de Ética e Cidadania. A comunidade do entorno da escola, juntamente com estudantes, professores e demais profissionais da unidade escolar, se reuniram para diagnosticar e debater os problemas socioambientais da comunidade;
- 3) Problematização da realidade. Alunos realizaram um estudo de campo no entorno da escola para identificar os problemas relativos à questão do lixo – tema eleito por figurar como principal problema apontado pelo Fórum e por ser um conteúdo previsto no currículo das 5as séries;
- 4) Definição, pelos educandos, de questões geradoras para serem estudadas acerca da problemática do lixo na comunidade e em âmbito geral.

A título de exemplificação, alguns temas inscritos nas questões geradoras definidas pelo alunado foram: o preconceito e os conflitos trabalhistas envolvendo os catadores de materiais recicláveis da região; a negligência do poder público com a problemática do lixo na comunidade; e a falta de preocupação dos moradores da comunidade com a situação ambiental;

- 5) Estudo dos conteúdos associados às questões geradoras por meio das disciplinas de Ciências, Português e Matemática. Diferentes situações de aprendizagem foram desenvolvidas a fim de auxiliar os educandos a responderem às suas próprias perguntas. As atividades proporcionaram um trabalho pautado por valores morais mediante a significação cognitiva e emocional das temáticas estudadas;
- 6) Organizados em grupos, os alunos elaboraram propostas de intervenção para os problemas da comunidade;
- 7) Apresentação e discussão das propostas de intervenção dos educandos no II Fórum de Ética e Cidadania. Atores da comunidade e da escola se reuniram e firmaram parcerias, compromissos e encaminhamentos sobre as soluções propostas pelos alunos;
- 8) Reunião de um grupo de alunos e de líderes comunitários com o chefe de Gabinete da Subprefeitura do bairro Campo Limpo. Nesta ocasião, os educandos reivindicaram suas propostas de solução, definiram metas de ação e

estabeleceram compromissos e parcerias com a subprefeitura;

- 9) Produção dos materiais para a intervenção sobre os problemas da comunidade. Cada grupo de alunos se debruçou sobre a sua proposta de intervenção. Algumas propostas foram: a distribuição de imãs de geladeira e panfletos tratando de temas como a coleta seletiva e a valorização dos catadores de materiais recicláveis; e a revitalização de uma área mediante o plantio de mudas e a fixação de placas coloridas com frases para efeito de conscientização da comunidade.
- 10) Intervenção dos alunos e de moradores na comunidade mediante múltiplas ações de cidadania. Ao longo de três dias, os educandos foram à comunidade colocar em prática as suas propostas de intervenção, que variaram de campanhas de conscientização dos moradores e valorização dos catadores de materiais recicláveis, à revitalização das adjacências de um córrego, transformando significativamente a paisagem daquela parcela da comunidade.

Conforme representado na Figura 1, a realidade concreta foi a matéria prima de todo o projeto de EA para a cidadania, constituindo o seu ponto de partida e de chegada. Logo, os conflitos socioambientais da comunidade permearam todo o processo de ensino-aprendizagem, ora sendo confrontados diretamente pelos discentes, ora sendo tematizados como objeto de

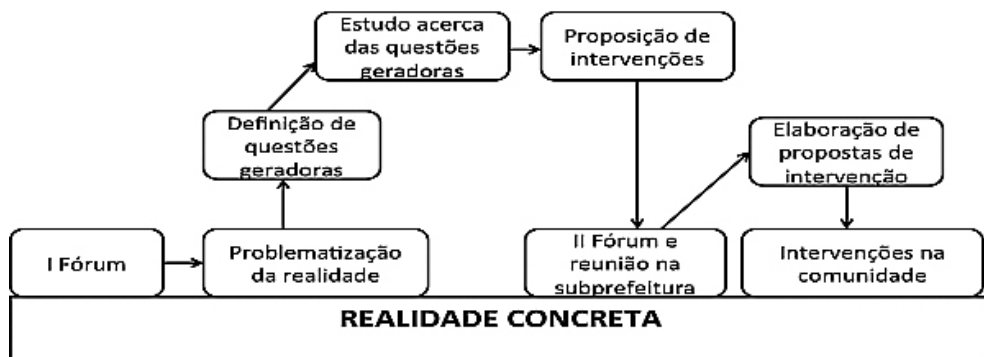


Figura 1. Síntese das etapas do projeto de Educação Ambiental para a cidadania.

estudo. Nesse sentido, a metodologia problematizadora e participativa configurou uma práxis de ação-reflexão-ação que implicou os discentes com a problematização, estudo e intervenção direta sobre conflitos socioambientais da comunidade.

Embora a análise qualitativa do projeto não seja parte do escopo deste artigo, convém registrar, para efeito de contextualização dos dados que apresentaremos mais adiante, que a práxis de EA para a cidadania trabalhou de modo sistemático cinco tipos de valores morais: justiça, solidariedade, generosidade, responsabilidade (com o bem comum e com as gerações futuras) e participação cidadã. Trata-se de uma classe de valores morais que, no campo ambiental, comparecem mais como mediadores das relações que os seres humanos estabelecem entre si - a propósito dos conflitos e problemas socioambientais - do que propriamente de valores que visam regular a relação dos seres humanos com a natureza, o que não os torna menos relevantes quando

consideramos a questão ambiental em suas dimensões social, ética e política. Em linhas gerais, a análise qualitativa do projeto de EA evidenciou que os referidos valores morais foram abordados mediante práticas de cidadania, por intermédio das quais os educandos se engajaram na resolução dos problemas socioambientais da comunidade, e também em momentos de significação intelectual e afetiva acerca de conteúdos socioambientais, proporcionados por atividades especialmente pensadas para contemplar as dimensões cognitiva e afetiva dos sujeitos. Disto podemos deduzir que a práxis de EA contemplou as três macrodimensões da formação da cidadania: cognição, emoção e ação (SILVA, 2015).

Neste artigo, porém, optamos por apresentar os dados quantitativos que emergiram da investigação. Assim, com o objetivo de verificar se o projeto de EA para a cidadania poderia ter contribuído com a preocupação dos discentes acerca de problemáticas morais situadas na esfera

pública, após a sua conclusão, aplicamos uma questão para três grupos amostrais: Grupo A, formado por 128 estudantes que participaram integralmente do projeto; Grupo B, formado por 23 estudantes da mesma série e escola que não participaram do projeto; e Grupo C, formado por 80 estudantes de outra escola que não vivenciaram projetos orientados para a formação ética e cidadã.

A questão apresentada aos sujeitos foi a seguinte:

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

Escolhemos trabalhar com essa questão porque, sendo a escolha do assunto livre, acreditamos que poderíamos extrair das respostas indícios do que é importante para o aluno, dos assuntos que ele julga terem relevância pública, enfim, do que pode ser um valor para ele. Sob essa perspectiva, a partir da leitura das regularidades e diferenças entre as respostas dos sujeitos, emergiram quatro categorias de análise:

- Preocupação com conflitos ético-políticos: respostas que fizeram menção a conflitos éticos que ocorrem no espaço público, para além dos muros escola-

res, como a degradação ambiental, a pobreza, o preconceito e a violência:

“Eu escolheria os assuntos sobre os catadores, sobre os lixões, sobre porque reciclar, porque a vida dos catadores é uma vida de risco porque eles mexem com muitos objetos contaminados e porque eles deviam ter mais direitos [...]”. (Grupo A);

“A violência na rua... Porque todos querem saber como acabar com a violência de mulheres e homens na rua e outros lugares” (Grupo B).

“Pessoas pobres porque o mundo tem que ver o que existe em nosso planeta” (Grupo C).

- Preocupação com conflitos éticos escolares: respostas que se referiram a conflitos éticos restritos ao espaço escolar - como bullying -, conflitos entre professor e aluno e problemas associados à infraestrutura escolar:

“Eu falaria da falta de cadeiras, mesas, os alunos passam de ano sem saber nada, professores mais qualificados, etc...!” (Grupo A);

“Eu colocaria sobre bullying porque o bullying tem muito na escola” (Grupo B).

“Sobre o bullying porque assim as pessoas leriam e assim respeitariam umas as outras”. (Grupo C)

- Preocupação com temas não éticos: respostas que não fizeram menção a conflitos éticos de qualquer natureza e referiram-se a temas como esportes, moda, culinária, entre outros:

“Eu faria sobre as líderes de torcida, pois eu gosto muito e eu gostaria muito de saber sobre os exercícios delas”.

(Grupo A)

“Sobre futebol porque eu acho interessante”. (Grupo B);

- Outras: alunos que não responderam ao que foi perguntado (provavelmente porque não compreenderam o enunciado da questão); e respostas que demonstraram preocupação com a família ou com a própria saúde, mas que, apesar de se tratar de uma dimensão ética privada, não tiveram representatividade na amostra.

A frequência e a distribuição de respostas associadas a essas categorias foram diferentes para cada grupo amostral. O Gráfico 1 representa os resultados quantitativos apresentados pelos três grupos de estudantes:

Acerca destes dados, nos interessa destacar que 64,8% dos alunos que participaram integralmente do projeto de EA (grupo A) denotaram preocupação com assuntos ético-políticos, ao passo que o percentual para esta categoria cai para 34,8% nas respostas dos alunos da mesma escola que não participaram do projeto (grupo B) e para 33,75% com relação aos alunos de outra escola que não participaram de projetos ligados aos temas meio ambiente, ética e cidadania (grupo C).

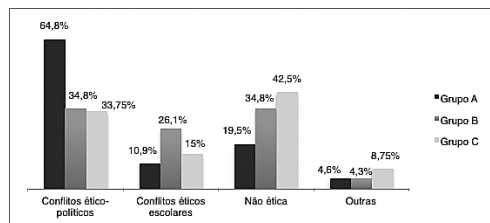


Gráfico 1. Frequência e distribuição dos grupos amostrais para cada categoria.

Tais resultados nos chamam a atenção pela diferença entre o grupo A e os outros dois grupos amostrais. Ao optar pelos conflitos ético-políticos, uma parcela significativa de alunos que participaram do projeto demonstraram atribuir valor a tais conteúdos em detrimento de outros. Os conflitos ético-políticos situados na esfera pública foram, pois, ordenados hierarquicamente como prioritários no sistema de valores que eles configuraram para lidar com a situação apresentada pela pergunta (ARAÚJO, 1999, 2007). Com efeito, se por um lado os dados não nos autorizam a assegurar que a prática de EA para a cidadania promoveu uma construção de valores consistente, que irá se consolidar na identidade dos educandos de modo duradouro, por outro, dão claros indícios da repercussão dessa prática para a preocupação deles com questões de ordem ético-política e atribuição de valor a esse tipo de assunto quando se trata de pensar aquilo que é importante para a esfera pública. Remetendo-nos a Cortina (2005), consideramos que a preocupação dos discentes com os problemas que concernem à vida coletiva, que extrapolam a dimensão do “eu”, é de todo relevante para

a construção e a prática da cidadania. A partir dos dados supracitados, podemos inferir que a abordagem sobre os problemas socioambientais da comunidade e a implicação do alunado com a sua resolução, ao envolvê-los em práticas de cidadania podem ter contribuído com a construção de valores morais orientados para a cidadania.

Essa suposição se torna eloquente quando constatamos que, do total das respostas ético-políticas do grupo A, 96,4% fizeram menção a algum conteúdo abordado ao longo do projeto, tais como meio ambiente, lixo, poluição, saúde pública, auxílio à comunidade, valorização dos catadores de materiais recicláveis, combate ao preconceito ou assuntos correlatos:

“Eu iria colocar as infelicidades do bairro, porque falta saneamento básico etc. Porque é isso que o povo quer ver e porque são essas coisas que precisam ser resolvidas”;

“Eu escolheria sobre o meio ambiente, o respeito pelo catador, e tétano. Porque são muito importantes para mim e eu acho que as pessoas devem saber”;

“O lixo da comunidade, o empenho para preservar a natureza, e o esforço para continuar a deixar a comunidade limpa e preservada”.

Ao elegerem espontaneamente conflitos e problemas socioambientais para figurarem como pautas merecedoras de difusão pública, os educandos demonstram atribuir importância (valor) ao conteúdo moral que

eles encerram. Embora não seja possível identificar o tipo de valor que vincula o sujeito ao objeto, ou seja, o educando ao conflito socioambiental - se justiça, solidariedade, responsabilidade ou outro -, a preocupação pelo tema sugere o vínculo com algum conteúdo moral que ele usa como critério para justificar a sua escolha. Por exemplo, quando um aluno opta por falar sobre os catadores e justifica *“porque a vida dos catadores é uma vida de risco porque eles mexem com muitos objetos contaminados e porque eles deviam ter mais direitos [...]”*, a desigualdade de direitos alude à justiça como critério axiológico de escolha. A despeito de não ser possível especificar os valores subjacentes a todas as respostas, é possível inferir, sob a perspectiva de ARAÚJO (2007), que a preocupação dos discentes com conflitos socioambientais e a consequente decisão por tematizá-los é mediada por um ou mais valores morais.

A sensibilidade com conflitos e problemas socioambientais apresentada pelos estudantes pertencentes ao grupo A indica que a prática de EA para a cidadania contribui com a construção de valores morais, especialmente em sua associação com problemas e conflitos socioambientais. Quando levamos em consideração que os estudantes dos grupos B e C também tiveram acesso a conteúdos ambientais pela via curricular (uma vez que temas como lixo, água e solo compõem a grade curricular das 5^{as} séries), identificamos na es-

estratégia metodológica adotada pela prática de EA a explicação mais plausível para a diferença encontrada nas respostas do grupo A em comparação com os demais.

Alguns aspectos muito bem demarcados diferenciam a metodologia que adotamos na prática de EA de uma abordagem convencional. O primeiro deles concerne ao papel ativo dos educandos ao longo do projeto, no qual eles implicaram-se diretamente com a problematização, o estudo e a intervenção sobre os problemas e conflitos socioambientais da comunidade. A esse respeito, convém sublinhar o confronto com problemas reais e as ações de cidadania realizadas pelo próprio alunado como aspectos que conferem um grande significado ao processo de ensino-aprendizagem moral (PUIG, 2007). Em nossa avaliação, a adoção de uma metodologia problematizadora e participativa, cuja abordagem traduziu a própria práxis aplicada ao processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2005; BORDENAVE, 2005; BERBEL, 1999), indica ter exercido uma importante influência no vínculo e na preocupação dos educandos com as problemáticas estudadas e com os conteúdos sociomorais que lhes são subjacentes, o que se refletiu nos dados supracitados.

O segundo aspecto, complementar ao primeiro e igualmente digno de nota, diz respeito ao fato de que a abordagem dos conflitos socioambientais da comunidade realizou-se mediante situações de apren-

dizagem pautadas em valores morais, como a solidariedade, a generosidade, a responsabilidade, a justiça e a participação cidadã (para citar aqueles abordados de modo mais recorrente e evidente), conforme destacamos em SILVA (2015). Tais valores mediaram a relação dos discentes com os problemas socioambientais e foram abordados em suas dimensões cognitiva, afetiva e prática, o que parece ter contribuído com a sensibilização deles com questões ético-políticas em geral e com os conflitos socioambientais em particular.

Em terceiro lugar, nos interessa destacar que o projeto de EA promoveu uma sequência prolongada e sistemática de situações de aprendizagem pautadas por valores morais. No decorrer do projeto, que foi desenvolvido ao longo de quatro meses, a tematização dos conflitos socioambientais e o trabalho em torno de valores morais ocorreram de modo recorrente, envolvendo os discentes em uma atmosfera moral, o que vai de encontro às postulações de ARAÚJO (2007) e PUIG (1995; 2007), para quem a educação em valores não deve se reduzir a atividades pontuais e esporádicas, mas ser incorporada ao currículo escolar e realizada mediante um trabalho reiterado e sistemático, que permita com que as questões morais sejam incorporadas à vida dos educandos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo preconizamos uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem como estratégia para promover a formação em valores morais em uma prática de EA orientada para a cidadania.

À guisa de conclusão, nos interessa destacar alguns aspectos acerca desta orientação metodológica que demonstram ser um possível caminho (dentre outros) para uma EA para a cidadania.

Em primeiro lugar, esta estratégia pressupõe a adoção de problemas da realidade concreta como matéria prima de todo o processo de ensino-aprendizagem. Aplicada à EA, coloca os educandos em contato direto com conflitos socioambientais que suscitam reflexões e sentimentos morais -como a justiça, a indignação e a compaixão-, que expressam valores, e que reclamam ações de enfrentamento.

Em segundo lugar, uma metodologia problematizadora e participativa implica os educandos com a problematização, o estudo e a intervenção direta sobre tais problemas. Ao associar aprendizagem e participação social como partes de um mesmo projeto pedagógico, configura uma práxis de EA na qual os conflitos socioambientais são problematizados, conhecidos e estudados pelos educandos, mas também

confrontados diretamente por eles, percebidos de perto em sua expressão vívida e transformados objetivamente por meio de ações concretas. Deste modo, a formação da cidadania ocorre por meio da ação prática e não exclusivamente por estudos teóricos ou atividades que simulam situações reais. Os educandos, pois, vivenciam experiências morais nas quais se realizam como sujeitos morais e políticos, vinculando a sua ação no mundo à realização da cidadania.

Por fim, a práxis inscrita em uma metodologia problematizadora e participativa permite o trabalho com a tríade cognição-emoção-ação no processo de formação moral e cidadã. Por tal razão, reconhecendo a existência de inúmeras possibilidades de realização da EA, apostamos que uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem é uma importante estratégia para a construção de cidadãos comprometidos com ações que visem ao bem comum.

Referências bibliográficas

- ACSELRAD, H. Justiça ambiental-ação coletiva e estratégias argumentativas. Em: ACSELRAD, H; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. (Orgs.). Justiça Ambiental e Cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 23-39.
- ALVES, H.P. Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulistana. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 43-59, 2006.
- ARAÚJO, U. F. Conto de Escola: a vergonha como regulador moral. São Paulo: Moderna, 1999.

- ARAÚJO, U. F. A Construção Social e Psicológica dos Valores. In: ARANTES, V. A. (Org.) Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.
- ARENDT, H. A condição humana. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problemática e os Ensinos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. Em: BERBEL, N. A. N. (Org.). Metodologia da Problemática: fundamentos e aplicações. Londrina: eduel, 1999. p. 1-28.
- BORDENAVE, J. D. El método del arco: una forma de hacer educación problematizadora. 2005. Disponível em: <http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber6.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. Estratégias de ensino-aprendizagem. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, SEB, 2007. 4 v.
- BRASÍLIA. Ministério do Meio Ambiente. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.
- CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental. 2001, 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORTINA, A. Cidadãos do mundo: por uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- DECKER, I. R.; BOUHUIJS, P. A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. Em: ARAÚJO, U. F., SASTRE, G. (Orgs.) Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus, 2009. cap. 8, p. 177-204.
- DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEDUZO, A. (Orgs.). Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.
- GIJÓN, M. Aprendizaje servicio y necesidades sociales. Em: PUIG, J. M. et al. (Org.) Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009. cap. 3, p. 53-70.
- GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: BRASÍLIA. Ministério do Meio Ambiente. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação. Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-15.
- LOUREIRO, C. F. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARÍN, M. A. Educación para la Ciudadanía. Em: PUIG, J. M. (Coord.) Entre todos: Compartir la educación para la ciudadanía. Barcelona: Horsori Editorial, 2010. cap. 1. p. 15-32.
- MARTÍN, X. La pedagogia del aprendizaje servicio. Em: PUIG, J. M. et al. (Org.) Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009. p. 107-126.
- PAYÁ, M. El proceso de construcción de valores. Em: PUIG, J. M. (Coord.) Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía. Barcelona: Horsori Editorial, 2010. cap. 2. p. 33-46.
- PIAGET, J. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- PUIG, J. M. La Educación Moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Editorial Horsori, 1995.
- PUIG, J. M. A Construção da Personalidade Moral. São Paulo: Ática, 1998.
- PUIG, J. M. Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.
- PUIG, J. M. Aprender a viver. Em: ARANTES, V. A. (Org.). Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.
- SILVA, M. A. M. Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- TUGENDHAT, E. Lições sobre ética. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VÁZQUEZ, A. S. Ética. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.