

## "O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL"

**ERNESTO CANDEIAS MARTINS \***

A Psicologia Evolutiva permite-nos conhecer as etapas do desenvolvimento do ser humano, as estruturas cognitivas e afectivas, as progressivas aquisições, etc., ajudando-nos a estudar o desenvolvimento moral (juízo moral, sentimentos morais e a consciência moral) e os seus factores evolutivos. Nessa dimensão moral incluímos a "educação ambiental" como um dos conhecimentos importantes à evolução e desenvolvimento da consciência moral ao nível prático. O educador ambiental (como todo o educador) deve possuir um conhecimento mínimo das etapas do desenvolvimento moral ao longo dos quais aparecem os "universais" morais: sentido de justiça, cooperação, solidariedade, participação, etc., temáticas vinculadas de modo integral sobre o meio ambiente.

Vejam os três pontos básicos sobre esta relação:

\* Docente na ESE de Castelo Branco

1º) - Os teóricos da perspectiva cognitiva evolutiva realizaram desde as investigações de J. PIAGET de 1932 (1973: 34-87) várias investigações, apesar de outras perspectivas (condutistas, psicoanalíticas, sociogrupais, de aprendizagem, ...) também terem experimentado a realidade do desenvolvimento moral nos indivíduos das nossas sociedades. Desde PIAGET e KOHLBERG (1969: 56 ss) não pararam as investigações empíricas com modelos completos e explicativos de novas variáveis, que partiam dos problemas abertos do desenvolvimento moral.

Piaget distinguia dois tipos de moral (heterónoma e autónoma) que expressavam a passagem de uma moral apoiada no respeito unilateral das normas impostas pelos adultos a uma outra da autonomia e da cooperação. As investigações posteriores intentaram demonstrar a sequência evolutiva que se dá entre estes

dois tipos de moralidade e a explicação dos factores interventores no desenvolvimento moral. A obra de Kohlberg integra-se nestas investigações que promovem a mudança da conduta moral, apoiada em princípios racionais e universais, sendo mais madura e autónoma, extraída de uma grande investigação experimental com crianças e adultos de culturas e lugares distintos que implicam a sua concepção estrutural de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1981: 54-87).

L. KOHLBERG estabelece três níveis no desenvolvimento moral, em cada um dos quais distingue dois estádios:

i.) - nível pré-convencional: o nível inferior de moralidade, o valor moral estabelece-se sobre as consequências dos actos, sendo todo o resto o predomínio da satisfação de necessidades básicas (comida, afecto, segurança, auto-estima, etc.) e "meta-necessidades" (justiça, bondade, beleza, etc.) (Macklin, 1977: 370-382) nos dois estádios. Num estádio orienta-se na relação de obediência/castigo, no outro torna-se a consciência do relativismo do valor em relação às necessidades e perspectivas do agente, predominando uma orientação egoísta que inclui a reciprocidade;

ii.) - nível convencional: estabelece-se o valor moral no cumprimento das acções e papéis sociais considerados correctos, no manter da ordem e no atender às expectativas dos outros. O primeiro estádio caracteriza-se pela "aprovação" e pelo ajudar a agradar aos outros cumprindo a chamada expressão de "boa-pessoa" (juízo das intenções e não dos resultados) e o segundo inclui o "dever de si próprio" e as expectativas dos outros;

iii.) - nível pós-convencional: inclui os deveres e direitos compartidos, que apresenta no primeiro estádio o "dever de contrato" e no segundo a "acção moral" regulada pelos princípios de escolha que apelam à universalidade, numa autêntica orientação contratual.

Simplificando temos três tipos de moralidade: a moral autoritária, a moral contratual e a moral por princípios (normativa). Estes níveis (com seis estádios) não são modelos de moralidade que a criança assume necessária e gradualmente, mas estruturas de moralidade que construímos pela interacção do indivíduo com o meio social. Estas estruturas, formas e relações são comuns a todas as sociedades, culturas e línguas (investigações de Kohlberg em vários países do mundo).

As perspectivas de Piaget e Kohlberg defendem que estas etapas universais e reguladoras no desenvolvimento moral têm como base o conhecimento (Kohlberg, 1969): todos os motivos para uma acção moral inclui uma dimensão formal - cognitiva, isto é, a madurez moral apoia-se cognoscitivamente (não é apenas uma simples inteligência lógica). O desenvolvimento intelectual (completa-se no fim da adolescência) é uma condição necessária para o desenvolvimento moral. O Q.I. pode ser um bom indicador das etapas iniciais do desenvolvimento moral, mas não nos estádios superiores (o paralelismo entre as estruturas cognitivas e as morais foram já confirmadas pelas investigações de Piaget).

As conclusões de Kohlberg aplicam-se ao campo educativo, realizando-se experiências em Centros de reeduca-

ção ou de reinserção da conduta dos jovens (Kohlberg, 1975: 249-256), extrapoláveis a outros níveis educativos. Tudo gira à volta de dois eixos centrais:

a.) - incorporar no currículo escolar a discussão dos problemas morais e os estímulos ao desenvolvimento moral (formação do carácter pessoal);

b.) - permitir aos alunos uma maior participação e cooperação na gestão da escola.

Destas inferências não concluímos que o conhecimento determine a conduta, mas que o desenvolvimento cognitivo, o da conduta e o afectivo têm uma base comum/integral. O próprio Kohlberg rectificou em experiências posteriores (Kohlberg & Levine & Hewer) tratando de procurar explicações para certos fenómenos observados de "regresso" em alguns indivíduos na passagem de um estádio superior a outro inferior em certas etapas da sua vida. Propôs, então, a existência de estádios superiores de moralidade em fases mais avançadas da vida do ser humano (idade adulta), isto é, as manifestações dos indivíduos investigados invocavam conceitos como "consciência", "lei moral", etc. revelando estruturas convencionais do pensamento moral. O estádio intermédio entre o 4 e o 5, proposto, parece ser um período de inconsistência (Turiel, 1974: 17) como afundamento das estruturas convencionais e o início de conformação das pós-convencionais. Contudo, assinalamos que os princípios no nível pós-convencional implica uma estimulação de tipo cognitivo-moral. Kohlberg deixa antever um hipotético sétimo estádio de moralidade onde habitaria a consciência de ser membros de uma vida universal, cuja capaci-

dade de assumir a perspectiva dos outros se converte na capacidade universal e cósmica.

Os estudos de Kohlberg sugerem muitos contributos à perspectiva ética na Educação Ambiental.

2º) - Faremos alguns comentários a partir dos 25 aspectos que Kohlberg e a sua equipa utilizaram nas suas investigações ao propor a um grupo certos dilemas morais. É distinto reconhecer valor à qualidade do meio-ambiente em função de ser um instrumento de satisfação das necessidades dos seres humanos que o desfrutam (estádio 2). Fundar esse reconhecimento de valor, tanto em termos da relação com o bem-estar da comunidade humana, como em termos de "reconhecer" um valor intrínseco ao meio planetário/cósmico, aos seus ritmos e equilíbrios, daí o direito das gerações futuras em viverem nele com uma qualidade de vida aceitável (estádio 5 ou 6). A noção de "estádio" sugere imediatamente a "sequência" (mais ou menos observável) entre os estádios, em que a evolução da moralidade se adapta à pauta dos estádios. A correlação com a idade biológica dos indivíduos não é mecânica: há adultos que permanecem toda a vida nos estádios típicos do nível convencional de moralidade.

Possuir uma moralidade do nível pós-convencional não é muito vulgar. Necessita-se de reflexão, consciência crítica e autonomia de pensamento para poder operar com critérios morais típicos dos últimos estádios. Aceitando esta ou outra interpretação do desenvolvimento moral, a educação ética não renuncia a que o sujeito possa viver como agente moral segundo critérios de madurez. Os

dilemas de Kohlberg parecem-me aproveitáveis para a educação ambiental, pelo valor que atribui à vida humana, em função dos diferentes critérios caracterizados dos estádios, é metodologicamente paralelo ao valor proposto da vida em geral, do conteúdo de vida que inclui a consideração do ecossistema planetário, etc.

Um estádio 6 de moralidade no âmbito da educação ambiental será aquele em que o indivíduo concede "valor" em função de um respeito universal igual para o mundo humano no seu conjunto, como para o não humano. O mundo humano é parte central e superior do não humano com o qual mantém relações de interdependência e de solidariedade. Assim, o indivíduo no estádio 6 separa os seus juízos de valor sobre o meio-ambiente das noções de propriedade (estádio 1), dos usos com os outros (estádio 2), das peculiaridades e sensibilidades pessoais (estádio 3), dos impulsos de crenças categóricas que mantenha (estádio 4) e ainda as programações/plani-ficações de bem-estar colectivo (estádio 5). O seu juízo moral alcança o âmbito universal e impessoal.

Quando falamos de crise do meio-ambiente como uma crise planetária, caímos na "falácia do argumento" que estima que em grandes zonas do planeta devemos primeiro resolver os problemas básicos (fome, miséria, sida, seca, doenças contagiosas, etc.) e depois podemos propor as questões de meio-ambiente. Denuncio a falsidade do argumento, porque ditos problemas são provocados e mantidos pela mesma organização social e política, responsável pelo deterioro,

uma vez que tudo está relacionado com tudo, isto é, o modo integral e diverso de sentir/viver esses problemas depende das diferentes zonas geográficas do Planeta, das culturas (inter e transculturalismo), tradições, religiões e civilizações.

De qualquer modo é universal a sequência referida de desenvolvimento moral, que não está afectada pelas diversas condições sociais, culturais ou religiosas. O que provavelmente pode ser afectado é a velocidade de evolução dos indivíduos ao longo dessa sequência de desenvolvimento moral. Kohlberg esteve consciente das problemáticas das suas conclusões, introduzindo certa flexibilidade de incluir formas alternativas aos modelos de raciocínio moral seguindo o princípio de universalidade. Contudo, depreciou as acusações das teorias genéticas (falácias) que evidenciam a influência do ambiente social e cultural próprio da "comunidade" do investigador na sua teoria/conclusões morais.

A equipa de investigação de Kohlberg mostrou que cada etapa no desenvolvimento constitui uma organização cognitiva melhor que a anterior, mostrando novas distinções que organiza numa estrutura mais equilibrada (há uma relação nestas investigações com o desejável equilíbrio na aquisição de conhecimentos do "meio" e no perfilhar de pautas de conduta a favor do "meio-ambiente"). Este estádio seguinte é preferível: a criança num estádio de desenvolvimento moral desloca-se para o outro superior quando lhe são apresentadas as concepções de outra criança de um estádio mais avançado. A criança do estádio 3 pretende alcançar o 4, enquanto a criança que

está neste estádio 4 compreende mas não aceita os argumentos da criança do estádio 3.

O pensamento moral gera os seus próprios dados à medida que evolui tendo como fonte geradora os "conflitos de valores", na ordem sócio-cultural e religiosa em que vivem os indivíduos. A educação moral (formal e não-formal) deve orientar-se no sentido de criar um ambiente moral que ultrapasse os simples actos pessoais situacionais. O beneficiado será a "sociedade ou comunidade universal" para Kohlberg, mas na nossa perspectiva será o meio-ambiente planetário.

Admitimos um nível de desenvolvimento moral (superior) em que o indivíduo seja regulado por princípios ou ideais gerais de: justiça, paz, amor, cooperação, solidariedade, etc. determinando uma verdadeira justiça entre os humanos e com os seres vivos (ecossistema), uma solidariedade que transcenda ao âmbito das gerações presentes e futuras e cooperantes com a diversidade de seres e realidades com que vivemos, construímos e nos relacionamos na nossa "vida quotidiana".

3º) - Acrescentaria ao referido uma nova noção: a da responsabilidade dentro do marco das perspectivas cognitivistas do desenvolvimento moral, na discussão de uma ética ambiental e ecológica. Retomando a diferença que faz PIAGET de "responsabilidade objectiva e subjectiva", que orienta quase todas as investigações posteriores a este psicopedagogo, parece existir nas crianças uma tendência evolutiva da compreensão do sentido da responsabilidade, uma vez que

os juízos que apoiam a "responsabilidade objectiva" diminuem com a idade, mas aumentam naqueles que se apoiam na "responsabilidade subjectiva". Na primeira dessas "responsabilidades" as acções e práticas humanas são avaliadas e julgadas prioritariamente pelas consequências e menos pelas intenções. Por outro lado, a "responsabilidade subjectiva" aceita juízos e avaliações centradas nas intenções do actor, sendo menos relevantes as consequências causantes das acções. Esta dicotomia de responsabilidades ao nível da sua formulação apresenta muitos problemas que não iremos abordar.

Das investigações piagetianas concluímos que é mais maduro o juízo moral que assente nas intenções que os que resultam das consequências e resultados da acção, independente das intenções que os produziram (M. WEBER afirmava que este modelo de Piaget apresentava a dicotomia entre uma "ética da convicção" e a "ética da responsabilidade"). Alguns dos actuais psicólogos, preocupados pelo desenvolvimento moral, distinguem entre o "motivo" (= razões ou impulsos que um indivíduo tem para realizar uma acção) e a "intencionalidade" (= razões/motivos impregnados de maior intenção - intencionalidade). Têm como objectivo separar nas acções as consequências intencionais/premeditadas das consequências fortuitas/acidentais sobre os tipos de motivos que orientam a conduta.

Educativamente, a compreensão dos "motivos" é anterior à compreensão da "intencionalidade", o que na evolução do juízo moral, unido à idade, daria uma maior capacidade de considerar mais características da intenção e das consequências, à medida que a criança analisa

o significado moral das suas acções. Uma educação moral assente nas sequências do desenvolvimento moral permite estimular essa capacidade (o P. AMÉRICO, 1985: 130 ss, designava o "chamar todos à consciência dos actos praticados", referindo-se a uma educação moral aplicada à reeducação de crianças de famílias não normais), assim como regular a informação para que se produza um maior grau de madurez no juízo moral.

As discussões sobre a "responsabilidade" e o modo como a entendemos é muito importante na reflexão moral, incluindo a do "meio-ambiente". M. Weber (1975: 48-93) admite que toda a acção eticamente orientada adapta-se a duas tipologias distintas: "gesinnungsethik" ("ética da convicção ou da intenção") e "Verantwortungsethik" ("ética da responsabilidade"). A primeira penso que está vinculada mais às éticas deontológicas, onde as acções e as práticas humanas seriam avaliadas moralmente em função de si mesmas, isto é, da bondade/maldade, dos critérios morais básicos ou "princípios". O uso desta modalidade na acção e juízos éticos põe em segundo plano a avaliação das consequências/resultados da acção. São estes últimos elementos os relevantes na "ética da responsabilidade". Creio que este tipo de ética sobrepõe-se actualmente à primeira, apesar do seu discurso ser quase "profético" (ao nível do impacto ecológico-ambiental) e ser proveniente do simples pragmatismo dos dados.

Reconhecemos que os extremismos da chamada "ética da convicção" poderá produzir resultados, talvez, imorais pela passividade muda e conformista dos resultados das consequências, o que

recusamos ao nível moral. Ao nível da política do "meio-ambiente" e dos problemas ecológicos, ditas consequências não estão estimadas em função das autênticas necessidades nem do bem-estar real. Pelo contrário, essas consequências no discurso humano (políticas ambientalistas) elaboram-se em outras necessidades/condicionamentos/interesses: manter a noção de progresso e bem-estar definida pelo sistema económico-político vigente. Abordamos, sumariamente a questão da "educação ambiental" dentro do desenvolvimento moral, mas não a podemos esquecer na programação educacional e ambiental, pois aí estão as raízes de todos os problemas morais. Ventila-se actualmente uma certa sobrevivência da ética. Contudo, o "défice inflacionário do conceito de "responsabilidade"" na educação moral, deve ser reduzido, desvelado no seu verdadeiro sentido para proporcionar uma autêntica responsabilidade moral com a própria consciência, com os interesses de vida mais gerais, com as "causas morais", etc.

Na prática quotidiana, o ser humano planifica as alternativas do actuar, decidir/escolher, opinar apoiado na convicção de o fazer em função da eficácia e das estratégias. Em qualquer âmbito da vida, movemo-nos num pluralismo de ideias e interesses cruzados. Assim, cada homem, como ser moral e político deverá resolver os seus próprios dilemas entre:

i.) - a razão prática moral, que o impulsiona a actuar num determinado sentido ou direcção;

ii.) - a razão estratégico-instrumental que o orienta em outros sentidos;

Nesta dicotomia o único que prescreve a ética é o esforço/vontade de pensar, deliberar, escolher e decidir, isto é, prescrever a necessidade de justificar racionalmente as suas decisões. Estes são os conteúdos da educação moral, que não pode consumir a ética numa simples moral cívica e responsável, porque seria a morte do próprio sujeito moral.

#### BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA:

ASHBY, E. (1981): *Reconciliar al hombre con el ambiente*, Blume, Barcelona.

BARNEY, G. (Dir.) (1980): *The Global 2000. Report to the President of the U.S.*, Pergamon Press, New York, 3 Vols..

CALLICOT, J. (1979): "Elements of an environmental ethic: moral considerability and the biotic community", in *Environmental Ethics*, 1, 71-82 pág..

CATALÁN, A. & CATANY, M. (1983): "Reflexiones sobre Educació Ambiental", en "Lluc", nº 709 (Mayo/Junio, Palma de Mallorca).

DOLLE, J.-M. (1978): *Para Compreender J. Piaget: Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana*, Zahar, Rio de Janeiro.

FERNANDES, J. de ALMEIDA (1991): *O Desafio Global: contribuição da educação ambiental*, em "Aprender", 13 (Abril, Portalegre), 15-21 p.

FEYERABEND, P. (1991): *Adeus à Razão*, trad. Mª Georgina Segurado, Edições 70, Lisboa.

FONSECA, J. (1988): *Atitudes de formadores em relação à Educação Ambiental: Desenvolvimento e avaliação de um programa de formação continua*, em "Dossier Ambiental", 2, 26-35 p.

FORRESTER, J. & OTHERS (1971): *World Dynamics*, Wright Allen Press, Cambridge/Massachussets.

FREIRE, Mª H. R. (1991): *Um projecto ético de Educação Ambiental*, em "Aprender", 13 (Abril, Portalegre), 45-48 pág.

FREITAS, M. (1988): *Educação Ambiental - que perspectivas?*, em "Dossier Ambiente", 2, 36-48 pág.

Ibid. (1991): *Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico do 1º e 2º ciclo: papel da metáfora e contextos da sua utilização*, em "Aprender", 13 (Abril, Portalegre), 30-42 pág.

GARCIA HOZ, V. (1970): *Princípios de Pedagogia Sistemática*, trad. Vitória Abreu, Liv. Civilização - Col. Ponte, Porto.

GIL, A. (1988): *O Ano Europeu do Ambiente e um desafio para todos*, em "Dossier Ambiente", 2, 16-17 pág.

GIOLITTO, P. (1984): *Pedagogia del Medio Ambiente*, Herder, Barcelona.

HABERMAS, J. (1989): *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, trad. Guido de Almeida, Biblioteca Tempo Universitário - 84, Rio de Janeiro.

INHELDER, B. & PIAGET, J. (1976): *Da lógica da criança à lógica do adolescente*, Pioneira Ed., S. Paulo.

JOHNSON, L. (1983): "Humanity, holism and environmental ethics", in *Environmental Ethics*, 5, 345-354 pág.

- KOHLBERG, L.** (1969): *Stages in the Development of moral thought and action*, Holt, Rinehart & Winston, N. York.
- Ibid.** (1976): "Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach", in **LICKUNA, T.** (Ed.) *Moral developmental and behavior: theory, research and social issues*, Holt, Rinehart & Winston, N. York.
- Ibid.** (1975): "The just community approach to corrections: a theory", in **Journal on Moral Education**, 4, 243-260 pág.
- Ibid.** (1981): *Essays on Moral Development*, Vol. 1: The Philosophy of Moral Development, Harper Row, S. Francisco.
- KOHLBERG, L. & LEVINE, C. & HEWER, A.** (1983): *Moral stages: a current formulation and a response to critics*, Basel/Karger, N. York.
- MACKLIN, R.** (1977): "Moral Progress", in "Ethics", 4, 370-382 pág.
- MARTINS, Ernesto C.** (1992): *A Axiologia na Educação Ambiental*, Conferência realizada no II Congresso da Educação Pluri-dimensional e da Escola Cultural: "A Escola Cultural e os Valores", Évora de 22-24 de Abril.
- MORIN, E.** (1973): "L'Ecologie de la civilisation technicienne", in **MORIN, E.** *Une Nouvelle Civilisation. Hommage à G. Friedmann*, Gallimard, Paris, 45-75 pág.
- NORTON, B.** (1982): "Environmental Ethics and the rights of future generations", in **Environmental Ethics**, 4, 319-338 pág.
- P. AMÉRICO** (1985): *Isto é a Casa do Gaiato*, Vol. 1, 3ª ed., Ed. da Casa do Gaiato, Paço de Sousa.
- PARTRIDGE, E.** (1982): "Are we ready for an ecological morality?", in **Environmental Ethics**, 4, 175-190 pág.
- PIAGET, J.** (1973): *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris.
- SCHULTZ, R. & HUGHES, J.** (Eds.) (1981): *Ecological consciousness*, University Press of America, Washington.
- STAPP, W. B.** (1969): "The Concept of Environmental Education", in **Journal of Environmental Education**, 1(1), 30-32 pág.
- TAYLOR, P.** (1983): "In defense of biocentrism", in **Environmental Ethics**, 5, 237-243 pág.
- VALENTE, M. O. & Outros** (1988): *Sensibilização e Educação Ambiental: Projecto Inter-Escolas*, em "Dossier Ambiente", 2, 63-68 pág.
- WEBER, M.** (1975): *El Politico y el Científico*, Alianza, Madrid.
- WRIGHT, D.** (1971): *The Psychology of Moral Behaviour*, Penguin Books, Middlesex.