

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS
CAMPUS DE SÃO CARLOS**

Flávia Fina Franco

**A educação ambiental crítica e o saber de experiência feito na educação de
pessoas jovens e adultas:
um diálogo para a transformação**

**São Carlos
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS
CAMPUS DE SÃO CARLOS

Flávia Fina Franco

**A educação ambiental crítica e o saber de experiência feito na educação de
pessoas jovens e adultas:
um diálogo para a transformação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais como parte das exigências para a obtenção do título de mestra em Ciências Ambientais.

Linha de pesquisa: ambiente e sociedade

Orientador: prof. dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi.

São Carlos
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F825e Franco, Flávia Fina
A educação ambiental crítica e o saber de
experiência feito na educação de pessoas jovens e
adultas : um diálogo para a transformação / Flávia
Fina Franco. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
155 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

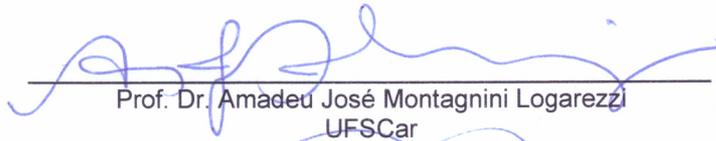
1. Educação ambiental crítica. 2. Educação de
pessoas jovens e adultas. 3. Metodologia
comunicativo-crítica. 4. Saber de experiência feito.
I. Título.

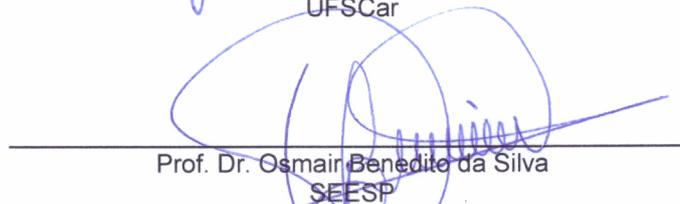


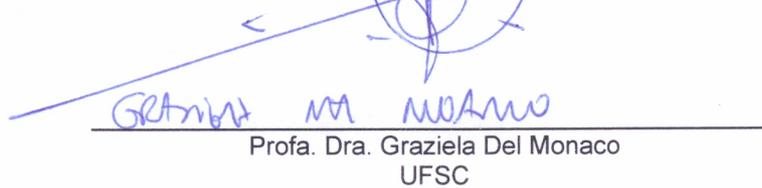
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Flávia Fina Franco, realizada em 24/03/2016:


Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi
UFSCar


Prof. Dr. Osmair Benedito da Silva
SEESP


Profa. Dra. Graziela Del Monaco
UFSC

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha mãe Clarice, as/aos estudantes da educação de pessoas jovens e adultas e as/os educadoras/es progressistas, todas as pessoas batalhadoras que conheci ao longo dessa trajetória, pois me ensinaram e me fizeram acreditar na luta, no enfrentamento buscando a transformação nos mais diferentes contextos e âmbitos e fases da vida.

Agradecimentos

Gratidão é um sentimento de reconhecimento a uma pessoa que ajudou. Assim, tentarei aqui procurar palavras para expressar minha gratidão às pessoas que participaram, direta e indiretamente, da construção desse trabalho.

Chegar até aqui só foi possível graças à participação, à dedicação e o apoio (sempre amoroso e paciente) de várias pessoas, pessoas queridas que estiveram comigo compartilhando momentos (de alegrias, de amizades, de cansaços, de desânimos, de preocupações e de alívios) que permitiram a conclusão dessa parte de minha trajetória. Por isso agradeço:

- a minha mãe Clarice, ao meu pai Ivani e ao meu irmão Felipe por sempre respeitarem minhas decisões e apoiá-las, em especial minha mãe sempre presente, sempre ouvindo minhas aflições e ansiedades e me fazendo continuar;

- a minha pequena grande família, acolhedora, em que cada uma e cada um, a sua maneira, contribuíram para a realização desse trabalho;

- as pessoas mais que queridas do Gepezinho: Gabi, Carol, Silvano, Maíra e Ivy que tiveram papel fundamental para esse trabalho, ajudando na escrita, sugerindo referências, ouvindo aflições, compartilhando saberes, dando risadas;

- as pessoas do Gepea pelos momentos compartilhados de leitura, discussões e de construção de reflexões e saberes;

- as/aos colegas do mestrado que ajudaram ao longo das disciplinas e entre estudos;

- as/aos amigas/os de infância, da escola, da graduação, enfim da vida, que torceram pela realização desse trabalho, em especial a Tati e a Lari que me acolheram e ainda acolhem, sempre com muito carinho, em sua casa ao longo desse percurso;

- a Gabi, imensamente, uma amiga recente que acompanhou passo a passo desse trabalho, sempre disponível e disposta a ajudar, a dividir saberes, alegrias e angústias, enfim, por te feito esse período mais alegre;

- a Rê, uma velha amiga, que retornou no último ano a São Carlos, trazendo lembranças afetuosas do passado, e por me ouvir e me acalmar nos últimos momentos desse trabalho;

- as pessoas da escola – estudantes; docentes; coordenadoras/es; toda a comunidade da escola – e a professora Íris e ao professor Jacinto, que me receberam de braços abertos, com respeito e paciência, que compartilharam o sofrimento, a alegria de suas vidas e a vontade por lutar, e por permitirem o desenvolvimento desse trabalho;

- a banca examinadora da qualificação (profas. dras. Graziela Del Mônico e Kelci Anne

Pereira e prof. dr. Osmair Benedito da Silva), que se dedicaram nas leituras e contribuições por meio de referências, de palavras, de reflexões, contribuindo e enriquecendo esse trabalho;

- a Capes, pelo financiamento que nos concedeu durante o mestrado;

- ao PPGCAm, que tenta incorporar o caráter interdisciplinar das ciências ambientais e assim permitiu a produção desse trabalho e de outros que apontam caminhos para o enfrentamento da crise socioambiental, e a pessoas que trabalham junto a esse programa para que ele exista;

- ao Amadeu, professor, orientador e amigo, presente desde antes da concretude desse trabalho, que me ensinou outra versão da academia, uma versão que compartilha rigorosidade teórica, coerência, consistência, ética, respeito e carinho, agradeço por acreditar no trabalho, pela compreensão e tranquilidade, que fez de nossos inúmeros encontros espaços de aprendizagem e reflexão, contribuindo e enriquecendo (e muito) nosso trabalho e também minha formação;

- enfim, foram várias as pessoas e os momentos que colaboraram para esse trabalho, e que me motivaram a continuar caminhando pela trajetória do conhecimento.

a voz [das e] dos que [ainda] não têm a palavra

"O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bussola que ha de orientar o homem [e a mulher] no porvir (...)"

Carolina Maria de Jesus, em "Meu estranho diário"

Resumo

Nesta pesquisa buscamos investigar uma sala de aula da educação de pessoas jovens e adultas, objetivando conhecer possibilidades da proposta de articulação entre a educação ambiental e essa modalidade de ensino, tendo como referência dois conceitos chaves: criticidade e saber de experiência feito. Estudos sugerem que a inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas pode contribuir tanto para a superação da visão compensatória e reducionista que tem marcado essa modalidade quanto para fomentar questionamentos e reflexões dessas pessoas sobre seus papéis nas relações interpessoais, com o mundo e no mundo, para que reconheçam e assumam seus potenciais de intervir na realidade. Adotamos como referência uma educação ambiental crítica, dialógica, libertadora e impulsionadora de reflexões por meio da problematização de questões socioambientais. Optamos pela educação de pessoas jovens e adultas por ser uma modalidade escolar que, assim como seus sujeitos, tem sido historicamente marginalizada e marcada por relações injustas e opressoras e por acreditamos nas potencialidades desses sujeitos, reconhecendo suas experiências e seus saberes acumulados ao longo de suas vidas, que Freire chamou de saberes de experiência feitos. Assim, as questões que guiam essa pesquisa são: o saber de experiência feito que tem sido considerado e desenvolvido também na modalidade da educação de pessoas jovens e adultas pode contribuir para a prática de educação ambiental? A criticidade que tem sido desenvolvida no campo da educação ambiental pode contribuir para a prática da educação de pessoas jovens e adultas no contexto escolar? Para a construção deste trabalho desenvolvemos uma investigação empírica, que foi realizada em uma escola municipal do interior paulista, em que foram envolvidas/os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas e educadoras/es dessa modalidade e com experiência no campo da educação ambiental. Paulo Freire (2005), com a teoria da dialogicidade, e Jürgen Habermas (2012a; 2012b), com a teoria da ação comunicativa, foram autores que nos guiaram para a escolha da metodologia comunicativo-crítica, que tem como fundamento a construção de conhecimento a partir do estabelecimento de diálogos intersubjetivos entre os sujeitos e, a partir dessa construção possibilitar que atuem na realidade, transformado-a. Com essa metodologia, o diálogo rompe com os desníveis interpretativo e epistemológico normalmente considerados e praticados entre as pessoas do contexto investigado e as pessoas acadêmicas. Utilizamos a observação comunicativa e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Em parceria com as/os estudantes e seu professor, os dados das observações foram analisados considerando as dimensões obstaculizadora e transformadora, próprias da metodologia, em relação à aproximação entre educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas. Já as informações obtidas por meio das entrevistas foram discutidas em conjunto com uma professora e um professor, diante da categorização dual da realidade social em sistema e mundo da vida, com base em Habermas. Com os dados analisados, encontramos no contexto investigado elementos como práticas educativas e posturas docentes coerentes com a realidade das/os estudantes, que potencializam a inserção da temática ambiental sob uma perspectiva crítica na educação de pessoas jovens e adultas. Por outro lado, foram também identificados elementos como práticas e posturas docentes associadas a um modelo de educação de pessoas jovens e adultas compensatório, o que dificulta a referida inserção, que se faz necessária para uma educação comprometida com uma transformação social que conduza a relações socialmente mais justas e ambientalmente mais sustentáveis. Por fim, verificamos a adequação de uma educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas como um espaço potente de aprendizagens e transformações, um espaço para que possam exercitar a capacidade crítica em direção à sua emancipação e assim se reconhecerem como sujeitos históricos participantes das mudanças socioambientais.

Palavras chave: educação ambiental crítica. Educação de pessoas jovens e adultas. Metodologia comunicativo-crítica. Saber de experiência feito.

Abstract

In this research we seek to investigate a classroom education of young and adult people, in order to know potentialities and obstacles of the articulation proposal between environmental education and this school modality, having as a reference two key concepts: criticality and knowledge of living experience. Studies suggest that the inclusion of socio-environmental theme in education of young and adult people can contribute as much to overcome the compensatory and reductionist view that has marked this modality and for encourage questions and reflections of these people about their roles in the interpersonal relationships, with the world and in the world, to recognize and assume their potential to act in reality. We adopted as reference a critical, dialogic, liberating environmental education, driving of reflections by questioning socio-environmental issues. We opted for education of young and adult people for being a school modality, as well as their subject, has been historically marginalized, marked by unjust and oppressive relations and because we also believe in the potential of these individuals recognizing their experience and their knowledge, knowledge accumulated during their lives, which Freire called knowledge of living experience. So the questions that guide this research are: the knowledge of living experience that has been considered and developed also in the modality of education for young and adult people can contribute to the practice of environmental education? The criticality which has been developed in the field of environmental education can contribute to the practice of education for young and adult people in the school context? For the construction of this study, we conducted an empirical work. The empirical investigation was conducted in a public school in São Paulo State, in which were involved students of education of young and adult people and teachers of this modality with experience in the field of environmental education. Paulo Freire (2005), with the dialogue theory, and Jürgen Habermas (2012a; 2012b), with the theory of communicative action, were authors who guided us to the choice of the critical communicative methodology, which is based on the construction of knowledge through the establishment of inter-subjective dialogue between subjects and from that construction make it possible act in reality, transformed it. Using this methodology, the dialogue breaks with the interpretative and epistemological gaps usually considered and developed among the people of the investigated context and academic people. We use the communicative observation and interview as data collection instruments. In partnership with the students, the data of the observation were analyzed considering the exclusionary and transformative dimensions, its own methodology, in relation to approach between environmental education and education of young and adult people. The informations obtained through interviews were discussed together with teachers, on the dual categorization of social reality in system and world of life, based on Habermas. With the data already analyzed, we found in the context investigated elements like educational practices and attitudes teachers consistent with the reality of students that enhance the inclusion of environmental issues in a critical perspective on the education of young and adult people. On the other hand, were also identified elements such practices and teaching attitudes associated with a model of youth and adult compensatory people education, which hinders said insert, which is necessary for an education committed a social transformation that leads to relationships socially fairer and more environmentally sustainable relations. Finally, we verified the adequacy of a critical environmental education of young and adult people as a potent space of learning and transformations, a space for them to exercise their critical faculties towards their emancipation and thus recognize as historical subjects participants of social-environmental changes.

Key-words: education of young and adult people. Critical environmental education. Critical communicative methodology. Knowledge of living experience.

Lista de quadros

PARTE II

Criticidade e saber de experiência feito na prática: uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas

Quadro 1. Síntese da análise dos dados atinentes à participação da professora Íris.....	96
Quadro 2. Síntese da análise dos dados atinentes à participação do professor Jacinto.....	98
Quadro 3. O desenvolvimento dos conceitos <i>criticidade e saber de experiência feito</i> a partir das categorias sistema e mundo da vida, na perspectiva da pesquisa.	100

O compromisso de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas com a transformação social

Quadro 1. Síntese da análise dos dados em relação à estrutura da escola.....	121
Quadro 2. Síntese da análise dos dados em relação às práticas educativas.....	124
Quadro 3. Síntese da análise dos dados em relação ao ser estudante.....	127
Quadro 4. Síntese da análise dos dados em relação ao ser professor.....	128
Quadro 5. Síntese da análise dos dados sobre as relações na escola.....	130
Quadro 6. Matriz de análise geral da investigação.....	131

Sumário

PARTE I – INTRODUÇÃO.....	12
Apresentação.....	12
Organização da dissertação.....	13
O caminhar até a escolha do tema.....	15
Justificativa.....	17
Questões e objetivos da pesquisa.....	24
Metodologia.....	25
O contexto investigado.....	32
Análise dos dados.....	38
PARTE II – ARTIGOS.....	40
Educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas.....	41
Críticidade e saber de experiência feito como base para a construção de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas.....	62
Críticidade e saber de experiência feito na prática: uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas.....	82
O compromisso de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas com a transformação social.....	107
PARTE III – CONSIDERAÇÕES E OUTROS COMPLEMENTOS.....	137
As possibilidades e os limites para uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas.....	137
Referências.....	142
APÊNDICES.....	149
ANEXOS.....	153

PARTE I – INTRODUÇÃO

Apresentação

A pesquisa aqui apresentada junto ao Programa de Ciências Ambientais (PPGCAm) na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) surgiu a partir da participação em um projeto de educação com pessoas jovens e adultas entre 2010 e 2011.

Assim, anos mais tarde, reflexões, iniciadas durante minha atuação nesse projeto, sobre essa modalidade de ensino em relação à sua história, à sua estrutura, à formação e prática de suas/seus professoras/es, às/aos estudantes e suas experiências e saberes, potencializaram esta dissertação, em que se articulam educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas, tendo em vista discorrer sobre dois conceitos centrais: “saber de experiência feito”, conceito freiriano, e criticidade.

A expressão educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, designa uma modalidade da educação básica regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou lei nº 9.394/96). Já em outros países da América Latina e do Caribe encontramos o termo educação de pessoas jovens e adultas (EPJA), reconhecido também como modalidade da educação básica, com funções como promover a alfabetização e garantir a permanência ao longo da escolaridade obrigatória, favorecendo o acesso à qualificação profissional e à aprendizagem ao longo da vida¹ (DI PIERRO, 2008a). No contexto da Europa e da América do Norte, alguns países ainda não têm políticas abrangentes e específicas de educação de pessoas jovens e adultas, porém podemos citar o uso de duas expressões: educação de adultos (EDA) e educação de pessoas adultas (EPA), com algumas semelhanças gerais e divergências, também podendo estar ligadas à educação profissional contínua, a programas permanentes de alfabetização de pessoas adultas e de competências básicas em espaços formais e não formais de educação, a aprendizagem ao longo da vida, entre outras propostas educativas (UNESCO, 2010). Com isso, nossa² opção é pela expressão educação de

¹ A aprendizagem ao longo da vida é entendida segundo a concepção de Torres (2006), em que educar pessoas, formar leitoras/es críticas/os, da palavra e do mundo na concepção freiriana, é uma missão que se inicia com uma educação básica de qualidade e se estende como aprendizagem ao longo de toda a vida, na família, na comunidade, no trabalho, enfim, nas relações diversas.

² Apesar da indicação da escrita impessoal em trabalhos acadêmicos, fazemos uso em relação aos tempos verbais das primeiras pessoas do singular e do plural, além de pronomes pessoais. Essa opção nos parece mais coerente com nossos referenciais teóricos-metodológicos e com os propósitos da investigação. Indicamos também que a primeira pessoa do singular no texto refere-se à pesquisadora, pois naquele momento ela é sujeito do discurso, e a primeira pessoa do plural indica como sujeitos do discurso a pesquisadora e seu orientador.

peças jovens e adultas, que ao longo do texto refere-se à modalidade de ensino justificada pelo princípio da inclusão e pelo respeito às diversidades geracional e de gênero.

Ainda sobre a linguagem, consideramos, com Freire (2002), que “a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo” (p. 68). Nesse sentido, também optamos pela inclusão dos dois gêneros na composição deste texto, a fim de romper com o sexismo enraizado na língua portuguesa escrita e falada.

Assim, procuramos entender como a educação ambiental, por meio de abordagens de temáticas socioambientais sob uma perspectiva crítica, pode ser articulada ao processo de ensino e aprendizagem da educação de pessoas jovens e adultas, com vistas a contribuir na formação e na transformação dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi desenvolvida em conjunto com estudantes da educação de pessoas jovens e adultas e professoras/es com experiência nessa modalidade de ensino e no campo da educação ambiental. Durante o desenvolvimento da investigação, tivemos como base o diálogo igualitário e, a partir de observações e entrevistas procuramos, com um olhar e uma escuta atentos, identificar tanto as potencialidades quanto as dificuldades da articulação entre educação de pessoas jovens e adultas e educação ambiental crítica.

Organização da dissertação

Em busca de uma educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas, nossa intenção é apresentar e discorrer sobre elementos, reflexões e inquietações relacionados a esse tema. Para nos guiarmos nessa leitura, estruturamos o trabalho em três partes.

A primeira parte é composta pela introdução, em que iniciamos com a apresentação da temática da pesquisa, o processo de sua escolha, a contextualização e a justificativa por meio da exposição de um panorama da educação ambiental crítica e da educação de pessoas jovens e adultas, fundamentando assim nossa escolha teórica e metodológica para a elaboração e o desenvolvimento dessa investigação.

Nessa introdução, indicamos também os objetivos e as questões da pesquisa, assim como os referenciais – Paulo Freire (2005), com a teoria da dialogicidade, e Jürgen Habermas (2012a; 2012b), com a teoria da ação comunicativa – que nos guiaram na realização do trabalho. Esta base teórica também fundamenta a metodologia comunicativo-crítica, aqui adotada.

A segunda parte foi estruturada em quatro capítulos redigidos em formato de

artigos, em atendimento às normas do programa (anexo 2). O primeiro artigo é uma revisão bibliográfica que tem a intenção de contribuir para uma análise inicial sobre a articulação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental crítica, em que trazemos um breve histórico e concepções teóricas sobre essa modalidade de ensino e sobre esses campos de pesquisa e atuação.

O segundo artigo é um ensaio teórico, que pretende apresentar reflexões e concepções históricas sobre os conceitos “criticidade” e “saber de experiência feito”, definido por Freire como sendo a relação com os saberes e com as experiências que as pessoas jovens e adultas acumularam e experienciaram ao longo de suas vidas.

Diante da base histórica e conceitual apresentada nos dois primeiros artigos, analisamos no próximo artigo, a partir de dados empíricos, os elementos transformadores e os obstaculizadores enfrentados na trajetória e nas práticas educativas de uma professora e de um professor, atuantes na educação de pessoas jovens e adultas e com experiências na educação ambiental. Destacamos que por meio das entrevistas, de sua validação e interpretação, em conjunto com a professora e o professor, dialogamos com o intuito de pensar em uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas que tenha como base a criticidade e o respeito aos saberes das/os educandas/os, conceitos esses relevantes para que a inserção da dimensão ambiental no processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas caminhe junto com a realidade social dessas pessoas rumo à transformação. Tal transformação está relacionada à mudança de postura das pessoas diante da realidade, na maneira como elas relacionam-se entre si e com seus contextos, no sentido de que a transformação da realidade de que falamos deve passar pela (trans)formação das pessoas que a experienciam.

Com o quarto e último artigo, elencamos os elementos transformadores e os obstaculizadores, em relação à aproximação entre educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas, apontados na trajetória e no processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes de uma sala dessa modalidade de ensino do contexto investigado. Foram realizadas observações comunicativas, durante três meses, em que dialogamos em relação a tais elementos em conjunto com as/os estudantes e com seu professor, para que, ao consensuar e compreender as informações sobre a realidade investigada, elaborássemos subsídios que possam indicar ações com vistas a aproximar essa modalidade de ensino à educação ambiental e a potencializar a transformação das relações entre as pessoas e seu ambiente, numa perspectiva crítica e freirianamente contextualizada.

Para a estruturação e o desenvolvimento de cada um dos artigos foi selecionado

um periódico, segundo seu escopo, a fim de facilitar e guiar a construção do texto. No início de cada artigo indicamos, em nota de rodapé, o nome do periódico selecionado. No entanto, para padronização deste texto, mantemos aqui a formatação dos artigos como capítulos da dissertação.

Na terceira parte, apresentamos uma seção com algumas considerações, em que retomamos as contribuições da articulação entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas, frente aos elementos teóricos e metodológicos estudados, dialogados e consensuados durante o percurso investigativo. Ao seguirmos as orientações da metodologia comunicativo-crítica, trazemos as recomendações e indicações dos sujeitos do contexto investigado (professora, professor e estudantes) que podem contribuir em práticas educativas transformadoras na educação de pessoas jovens e adultas, na educação ambiental, na articulação entre essa modalidade e esse campo de estudo e de práticas, e subsídios para trabalhos futuros que venham a estudar essa temática.

Por fim, apontamos as potencialidades e os obstáculos da pesquisa, tanto em relação à escolha da temática quanto à do caminho metodológico, com olhar de que talvez algumas percepções, interpretações e compreensões possam ter sido limitadas ou ausentes, justificadas possivelmente pela complexidade do referencial metodológico, do contexto investigado e de minhas limitações para acessar plenamente todos os elementos que surgiram ao longo do percurso investigativo. Assim, retomamos e pontuamos reflexões e aprendizados imprescindíveis para a atuação enquanto estudante, pesquisadora e professora, a partir da experiência dessa pesquisa, em que se somaram dialeticamente processos investigativos e educativos, resultando em importantes aprendizados a todas as pessoas participantes, da universidade e da escola.

O caminhar até a escolha do tema

Em 2006 iniciei a graduação na Ufscar no curso de bacharelado em Ciências Biológicas. Destaco que ao longo desse período notei que a formação em bacharelado não favorecia muito o contato com questões sociais, por isso, busquei disciplinas optativas e eletivas como “Ensino e Pesquisa em Educação Ambiental”, “Água e Sociedade”, “Educação e Sociedade”, “Educação Ambiental para a Conservação da Biodiversidade” e “Ecologia Humana”, que me apresentaram os impactos socioambientais decorrentes do modelo de produção hegemônico, forneceram-me pressupostos teóricos e metodológicos da educação ambiental, e também contribuíram para que eu construísse um olhar mais sensível e integrado

(mecanismos ecológicos, econômicos e sociais) da relação sociedade-natureza.

Finalizada essa etapa em 2010, tive o meu primeiro encontro com a educação de pessoas jovens e adultas. Entre agosto de 2010 e dezembro de 2011 atuei no Projeto da Educação de Jovens e Adultos da Ufscar³, que oferecia o ensino fundamental e médio para as/os servidoras/es técnico-administrativas/os da universidade. Participei como professora da disciplina de biologia para a turma do ensino médio.

Esse projeto foi construído e concretizado por meio de uma parceria entre a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da universidade e o Núcleo de Extensão Ufscar-Escola⁴, sendo este responsável pela seleção do corpo docente e pelo acompanhamento pedagógico tanto do corpo docente quanto do discente. Essa parceria fez-se presente devido à demanda de servidoras/es que não possuíam as séries da educação básica concluídas e à determinação do Núcleo em democratizar o acesso à educação. O objetivo desse projeto foi oferecer o curso de educação de pessoas jovens e adultas para todas/os servidoras/es técnico-administrativas/os que não puderam concluir alguma etapa do ensino básico durante a idade prevista.

Simultaneamente, com a intenção de melhor compreender minha formação e atuação na área socioambiental, ingressei no curso de especialização em Gerenciamento Ambiental na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq) no início de 2011. Então, além de estudar questões e temáticas socioambientais, atuava como professora na educação de pessoas jovens e adultas, também estudando sobre essa modalidade.

Por meio das teorias e conceitos que me foram apresentados ao longo dessa trajetória, tanto pelo curso quanto pela prática educativa, questionamentos surgiram: como diminuir o distanciamento do conhecimento presente nas aulas (da escola, da universidade) e nos livros com a vida concreta? Como construir propostas educativas que façam sentido para as/os estudantes? Como não me transformar, enquanto estudante e professora, em uma pessoa alienada, submissa e determinada ao sistema de produção capitalista?

Frente a essas questões, como acredito que a aprendizagem é um processo contínuo para e por toda a vida, vida essa cada vez mais experienciada, decidi aprofundar os estudos sobre educação ambiental crítica, sobre educação de pessoas jovens e adultas e sobre

³ O projeto foi encerrado em 2014.

⁴ O Núcleo de Extensão Ufscar-Escola possui mais de 15 anos de história, sendo a experiência de ensino em curso pré-vestibular popular a mais longa e majoritária. O curso pré vestibular configura-se, sobretudo, como um importante espaço de formação pedagógica de docência às/aos estudantes de graduação e de pós-graduação da Ufscar que dele participam.

as possibilidades de aproximação/contribuição entre essa modalidade e esse campo de estudo teórico e prático. Para isso, em 2014, ingressei simultaneamente no mestrado em Ciências Ambientais e na licenciatura em Ciências Biológicas. Com isso, o projeto de pesquisa, sonhado desde 2009, tornava-se concreto.

Justificativa

Os efeitos da relação predatória, que construímos e estabelecemos entre nós, sociedade urbano-industrial, e o ambiente em que vivemos, estão cada vez mais visíveis, como o crescente acúmulo de rejeitos urbano-industriais, o uso exagerado de recursos que extraímos desse ambiente, a sua modificação devido aos processos de urbanização e de industrialização, chegando a alterações significativas de composições químicas e de condições físicas dos oceanos e da atmosfera, dentre outros, sendo que tais ações acontecem em ritmo que ultrapassa o da capacidade de renovação do ecossistema planetário.

Essa relação além de ambientalmente predatória também é socialmente desigual, uma vez que os modos de utilização e distribuição dos recursos que extraímos do ambiente desenvolvem-se de maneira distinta, em que uma parcela da população é beneficiada ao apropriar-se mais dos recursos e outra parcela é prejudicada ao sofrer mais com os danos ambientais, como Layrargues (2006) explica:

[...] a repartição dos benefícios (a geração de riqueza) e prejuízos (a geração de danos e riscos ambientais) do acesso, apropriação, uso e abuso da Natureza e recursos ambientais em geral [...] está sujeita à assimetria do poder nas relações sociais, expondo ao risco ambiental os grupos sociais vulneráveis às condições ambientais em processo de degradação (como as populações marginalizadas nos centros urbanos), ou dependentes de recursos naturais em processo de exaustão (como as populações indígenas e extrativistas) agravando a já delicada situação de opressão social e exploração econômica a que tais grupos sociais são impostos pelos setores dirigentes (LAYRARGUES, 2006, p. 81).

Assim, inquietações sobre a qualidade de vida atual e das gerações futuras crescem à medida que estabelecemos, de um lado relações predatórias, utilitaristas e abusivas, seja entre a sociedade e o ambiente em que vivemos e, de outro, relações assimétricas, de opressão e de exploração, entre nós seres humanos, nos fazendo perguntar: o que fazer diante de tal crise?

Em busca de responder tal indagação, o campo da educação aparece como possibilidade de reflexão orientadora de ações com as quais podemos contribuir para uma transformação dessa relação predatória e desigual entre nós seres humanos e entre nós e o ambiente.

A escolha é pela educação libertadora e problematizadora, em que mulheres e

homens percebem-se, criticamente, como estão sendo *no* e *com* o mundo, percebem-se enquanto sujeitos históricos e inconclusos, que se (re)fazem constantemente (FREIRE, 2005). Com essa perspectiva, assumimos que essa educação deve buscar a emancipação, num processo de “luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2010, p. 145). Logo, entendemos que a educação emancipadora “conscientiza as contradições do mundo humano [...], contradições que impelem o homem [e a mulher] a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação” (FIORI, 2005, p. 22).

Assim, ao adotar a perspectiva freiriana, entendemos o processo de ensino e aprendizagem como emancipador e um ato político que desvela as potencialidades e os obstáculos para a transformação social. A partir dessa ideia, consideramos que a educação ambiental crítica⁵, por seu caráter emancipatório e dialógico, colabora para mudanças concretas, tanto individuais quanto coletivas, para a ruptura com tendências conservadoras e opressoras que contribuem com o aumento e a persistência das desigualdades no mundo, mudanças sem as quais, nessa perspectiva, não pode ser buscada a superação da crise socioambiental.

Expressões como “as crianças são o futuro do planeta” e “garantir as necessidades das futuras gerações” estão relacionadas diretamente com a crise socioambiental e motivam a realização desse trabalho, uma vez que parecem carregar um conflito de direitos entre os sujeitos que ainda não nasceram e os sujeitos já nascidos (ACSELRAD, 2005). No entanto, consideramos que nossa opção pela educação ambiental crítica vai além desse conflito intergeracional, pois considera a concretude dessa crise realmente existente, a qual é experienciada pelos sujeitos já presentes, que são os possíveis e potenciais protagonistas para realizar a denúncia sobre a desigualdade socioambiental.

Assim, o discurso genérico sobre o futuro e sobre quem são as/os protagonistas da questão socioambiental precisa ser superado, numa contraposição em que o enfrentamento às injustiças e desigualdades sociais não têm limite de idade e em que a educação progressista, por natureza e necessidade, possui teorias e práticas inclusivas, abrangentes e coerentes e potencializa a formação de sujeitos ativos em busca de um ambiente saudável, culturalmente diverso e socialmente justo (IRELAND, 2007; LOUREIRO, 2006). Desse modo, as pessoas jovens e adultas são também potenciais protagonistas, no presente, da

⁵ Corrente relacionada à escolha política de nossa prática pedagógica. No entanto, há outras correntes presentes na educação ambiental, várias delas convergentes com a aqui adotada. Para saber mais sobre tais correntes e suas fundamentações, sugerimos a leitura de Sauv  (2005) e de Sorrentino (1998), que, ao discutir as várias correntes, propõem uma sistematiza o das diversas concep es teóricas, técnicas e práticas desse campo.

referida denúncia e também do anúncio para uma transformação dessa relação predatória e desigual (ACSELRAD, 2005), em direção a sua superação.

Layrargues (2006) exemplifica uma abordagem mais limitada da educação ambiental ao discorrer sobre a opção que se referencia ao comportamento ecologicamente correto (p. 74), o qual é um dever de todas/os e demonstra preocupação com o ambiente, porém chama a atenção para o fato de que essa escolha ocorre muitas vezes sem reflexão, de maneira individual e isolada das dimensões econômicas, políticas e sociais do contexto em questão.

Há ainda a crença de que basta a aquisição de conhecimentos ecológicos para se alcançar uma mudança de comportamento individual, e que o somatório dos comportamentos individuais traria enfim a materialização da nova relação humana com a natureza. [...]

Assim, exige-se [da cidadã e] do cidadão comum uma mudança cultural que resultará em pequenas e relativamente confortáveis mudanças individuais nos hábitos cotidianos na esfera privada, como o consumo sustentável e a reciclagem por exemplo, com a confiança de que haverá solução tecnológica para todos os impasses modernos [...] (LAYRARGUES, 2006, p. 88).

Na verdade, essa escolha deve ser um ato político, o qual implica tanto um processo de reflexão sobre o sentido deste comportamento em conjunto com outras pessoas quanto de mobilização “para comprometer-se com a tomada de decisões, entendendo o ambiente como uma rede de relações entre sociedade e natureza” (CARVALHO, 2011, p. 81).

Nessa perspectiva, a educação ambiental crítica, que suscita essas reflexões e essas mobilizações, num compromisso efetivo com a transformação da realidade, assume o caráter dialógico, o qual proporciona às pessoas a possibilidade de se educarem e de se refazerem enquanto sujeitos históricos e inacabados. O diálogo, sendo aspecto central do processo de ensino e aprendizagem, possibilita uma educação com maior grau de criticidade e a integra à questão ambiental ao abordar a busca de condições ambientais mais sustentáveis a partir da busca de relações sociais mais justas e solidárias (SANT’ANA, 2011; LOGAREZZI, 2010).

Assim, optamos pela educação ambiental crítica por acreditarmos na possibilidade de reflexão e de construção de um olhar crítico, contrapondo-se a outras concepções mais limitadas, que, no processo de ensino e aprendizagem, abordam majoritariamente aspectos técnicos em detrimento da dimensão social da problemática ambiental. Optamos também pela educação de pessoas jovens e adultas, pois, ao refletirmos a respeito da noção, advinda do senso comum, de que as crianças devem ser priorizadas na educação, uma vez que as pessoas adultas já teriam passado do tempo próprio, optamos pela valorização dessa modalidade de ensino cujos contextos de incidência atualmente possuem

inúmeras especificidades, entre elas as marcas da marginalização e do preconceito.

Consideramos que uma das possibilidades para aproximar a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas seria evidenciar a criticidade e a dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem, o que pode contribuir para a formação emancipatória das/os educandas/os dessa modalidade de ensino, principalmente pelo fato de que parte significativa destas/es pessoas encontram-se à margem dos processos de transformação social e ainda expostas/os aos riscos da crise socioambiental, como decorrência, entre outros fatores, de terem o acesso dificultado a uma escolarização regular e a uma distribuição justa dos recursos obtidos do ambiente

Estudos que analisaram a história da educação de pessoas jovens e adultas no contexto escolar brasileiro (DI PIERRO; HADDAD, 2000; DI PIERRO, 2010; DI PIERRO; GRACIANO, 2003) notaram a presença de muitas políticas emergenciais e descentralizadoras, as quais restringiam essa modalidade de ensino a uma função compensatória de reposição de estudo, relacionando-a somente aos processos de analfabetismo e alfabetização, e não a um processo educativo ao longo da vida. Apontaram também a ausência de formação específica e de qualidade para as/os educadoras/es e, conseqüentemente, para as/os educandas/os.

Logo, devido à complexidade⁶ que marca a história da educação de pessoas jovens e adultas, enfatizamos sua importância no contexto desse estudo, pois em concordância com Freire (1989) ela apresenta fortemente um caráter político, tem um compromisso com a libertação do ser humano, de buscar libertar-se das situações que o oprime e assim apontar para transformação das relações injustas que têm constituído a história de muitas das pessoas jovens e adultas desse contingente marginalizado. Nesse sentido, a prática educativa emancipadora é prática política, é conscientização, é leitura crítica do mundo em que todas/os nós somos seres condicionados e não determinados, somos sujeitos históricos que ao agirmos *no e com o mundo* temos possibilidades de transformá-lo (FREIRE, 2007).

Nesse sentido, acreditamos nas potencialidades de seus sujeitos por reconhecermos a diversidade de suas vivências e de seus saberes, uma vez que “essa riqueza e

⁶ A complexidade aqui é entendida enquanto conjunto de obstáculos para que a educação de pessoas jovens e adultas efetive-se como educação libertadora na perspectiva freiriana. Tais obstáculos podem ser justificados pela ocorrência de momentos na história dessa modalidade que contribuíram para as visões de suplência, como projetos e campanhas focados em práticas conservadoras e assistencialistas de alfabetização e em uma formação adaptada e voltada ao modelo de produção capitalista, assim, como o desenvolvimento de poucas políticas públicas estruturadas e sistematizadas que fortalecem um modelo educativo progressista nessa modalidade. Sugerimos a leitura de Di Pierro e Haddad (2000) para melhor ajudar na compreensão desse contexto histórico da educação de pessoas jovens e adultas enquanto um contexto complexo, marcado por contradições e disputas entre diferentes projetos e concepções sobre o processo educativo e seus sujeitos.

complexidade de saberes advêm do enfrentamento de situações-limite de sobrevivência, que requer grande criatividade, comunicação e solidariedade” (PEREIRA, 2009, p. 41).

As/os educandas/os da educação de pessoas jovens e adultas, em sua maioria vulneráveis socialmente, sofrem os impactos⁷ da degradação ambiental, impactos os quais não são distribuídos equitativamente e, assim, demandam maneiras inovadoras para a sobrevivência. Logo, é importante trazer as experiências, os saberes e as reflexões dessas pessoas para o campo da educação ambiental a fim de que essa, nesse contexto, caminhe junto com a realidade social para a transformação.

De acordo com Ireland (2007, p. 234), para articular a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas é necessário “estabelecer um diálogo entre os saberes e a experiência que jovens e adultos já acumularam e trazem para a sala de aula como parte da sua bagagem intelectual”, uma vez que esse diálogo promove a construção de relações entre a escola e a comunidade, a escola e o ambiente, e a escola e a vida.

Sendo assim, a educação ambiental crítica, baseada no diálogo igualitário e nesses saberes e experiências, pode contribuir para uma transformação das relações de desigualdade, em direção à emancipação dessas pessoas jovens e adultas, que devem reconhecer-se enquanto sujeitos históricos participantes das mudanças socioambientais.

Freire (2010) relaciona a prática pedagógica à autonomia de ser e de saber da/o educanda/o, indicando a necessidade de respeito aos saberes que a/o estudante traz para a escola, visto que todas/os as pessoas estabelecem relações *no e com o mundo*. Assim, as pessoas jovens e adultas, expostas a inúmeras experiências, ao serem tocadas por situações-limite⁸, desenvolvem um conhecimento próprio que Freire (2002) chama de saberes de experiência feitos. Logo, tais experiências, tais saberes, podem ser mais uma potencialidade para aproximar a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas.

Reafirmamos o potencial que a educação tem para a transformação social e, sob essa perspectiva, esta pesquisa, ao analisar a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas, nos ajuda compreender e entender as possibilidades e as

⁷ Uma vez que essas pessoas estabelecem relações *no e com o mundo* também reproduzem ações de impacto no ambiente, não na mesma proporção que outros grupos e/ou instituições vinculados às classes detentoras dos meios de produção. Assim, é relevante destacarmos que não concordamos com a afirmação generalizante de que todas as pessoas são igualmente responsáveis e vítimas da crise socioambiental. Tal alegação fortalece um cenário de ausência de sujeitos e instituições concretos, implicando que questões sobre o sistema capitalista e as diferenças sociais, econômicas e políticas entre os países (do norte e sul) possam deixar de existir nas discussões e busca de soluções frente ao cenário de degradação e desigualdade socioambiental.

⁸ Pereira (2009) aponta que, além dessas situações de sofrimento e luta, que essas pessoas podem passar ao longo de suas vidas, serem potentes na produção de conhecimento, existem contextos culturais, como encontros, confraternizações e celebrações, onde ocorrem interações e troca de informações e de ideias criativas, que também configuram-se em situações produtoras de conhecimento.

contribuições da articulação entre essa modalidade e esse campo para a busca da superação da relação predatória que estabelecemos com a natureza e seus impactos sociais desiguais. Nesse sentido, além do caráter de revisão bibliográfica, foi desenvolvida uma investigação empírica no contexto da modalidade da educação de pessoas jovens e adultas em uma escola municipal no interior de São Paulo.

O envolvimento com a realidade do referido contexto faz-se importante no sentido de propiciar uma experiência para um entendimento mais fundamentado em relação à complexidade dessa modalidade de ensino e aos saberes das/os educandas/os construídos ao longo das relações estabelecidas em seu lar, em o seu bairro, em seu trabalho, no ambiente natural e social em geral, enfim, no mundo e com o mundo.

A busca empírica de informações seguiu as orientações da metodologia comunicativo-crítica⁹, a qual apresenta Freire (2005), com a teoria da ação dialógica, e Habermas (2012a e 2012b), com a teoria da ação comunicativa, como principais referenciais.

Ao tratar da teoria da ação dialógica, Freire (2005) afirma que nossa vocação ontológica é a busca pela humanização em que o caminho dá-se por meio do diálogo entre pessoas que querem a pronúncia do mundo, isto é, que querem modificá-lo. Para que o diálogo seja construído e revele a palavra verdadeira, ou seja, o compromisso com a transformação, é necessário, de acordo com o autor, o amor, a humildade, a fé, a confiança, a esperança e o pensar crítico. Amar o mundo e as pessoas é compromisso, é um ato de libertação que exige coragem, e se “[...] não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens [e as mulheres] não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92).

Já a falta de humildade nos afasta das pessoas, do povo, e nos impede de encontrar as outras pessoas para juntas realizarmos a pronúncia do mundo. O diálogo sendo o “[...] encontro dos homens [e das mulheres] para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.” (ibid., p. 93). Ou seja, ao perder a humildade, não há a pronúncia do mundo, comprometendo a possibilidade de transformá-lo.

Sem fé nas pessoas, fé em nossa capacidade de busca, na nossa capacidade de nos criarmos e recriarmos para a transformação, não há diálogo. E o diálogo só torna-se igualitário quando fundamentado no amor, na humildade e na fé. Ao dialogarmos em um mesmo plano de igualdade, estabelecemos a confiança, que contribui para que juntas/os pronunciemos o mundo.

⁹ Essa metodologia foi construída e vem sendo desenvolvida desde o início da década de 90 pelo *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (Crea), localizado na Universidade de Barcelona. No Brasil, está sendo difundida desde 2003 pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Ufscar (GÓMEZ et al., 2006; MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

Também não há pronúncia do mundo sem esperança, devemos lutar esperançosamente pela transformação da realidade, por um mundo mais justo. “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (ibid., p. 95).

O diálogo verdadeiro não pode prescindir do pensar crítico que percebe a realidade como um processo, em que o mundo está sendo, onde não somos seres ajustáveis, de acomodação, mas sim, seres de busca pela humanização, pela transformação da realidade (ibid., 2005).

Em suma, de acordo com Freire (2005), sem o diálogo, não há a verdadeira educação. Uma educação problematizadora e libertadora é pautada no diálogo igualitário, em que nós nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo e nos tornamos sujeitos ativos na história e na construção de saberes.

Como Freire, em proximidade com sua teoria da ação dialógica, Habermas também reconhece a potencialidade das interações entre as pessoas para intervir na realidade. Interações que ocorrem por meio da comunicação e têm por objetivo a busca do comum acordo, ou seja, as pessoas, capazes de linguagem e ação, por meio do *agir comunicativo*, buscam o entendimento no desenvolvimento de suas atividades.

O conceito de agir *comunicativo*, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações (HABERMAS, 2012a, p. 166).

Assim, a dialogicidade em Freire e a ação comunicativa em Habermas, contribuem convergentemente para que as pessoas, por meio do diálogo e da busca pelo consenso, possam enfrentar as situações de desigualdade, intervindo e transformando¹⁰ o ambiente em que vivem, numa perspectiva de que se tornem cada vez menos objetos e cada vez mais sujeitos do processo histórico.

Logo, consideramos que esse processo investigativo (revisão bibliográfica e investigação empírica) possa alcançar, além das expectativas mencionadas acima (contribuição para a reflexão da questão socioambiental de forma mais dialógica e participativa, articulação entre os saberes de experiência feitos e os escolares e contextualização das aulas com as situações do cotidiano criando sentido ao processo de

¹⁰ Ao assumirmos essa concepção, enquanto sujeitos históricos interagindo *no* e *com* o mundo, compreendemos que não somos imobilizados pelos valores, padrões e normas do sistema de produção, mas que somos seres condicionados e não determinados. Diante disso, temos uma visão que não é ingênua, que, ao apontarmos possibilidades de ação, de intervenção e transformação, estamos nos referindo não só a mudanças de ruptura com o sistema e suas estruturas, mas sim a mudanças que podem ser consideradas pequenas e que tenham reflexo em alguma esfera de organização e de decisão no âmbito da política, por exemplo.

aprender e ensinar), possíveis encaminhamentos teórico-metodológicos que permitirão ainda contribuir na revisão crítica da prática docente da própria pesquisadora, já que “na formação permanente dos professores [e professoras], o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2010, p. 39).

Questões e objetivos da pesquisa

O saber de experiência feito que tem sido considerado e desenvolvido também na modalidade da educação de pessoas jovens e adultas pode contribuir para a prática de educação ambiental? Como? A criticidade que tem sido desenvolvida no campo da educação ambiental pode contribuir para a prática da educação de pessoas jovens e adultas no contexto escolar? Como?

Diante destas questões, o objetivo desta pesquisa é conhecer possibilidades de articulação entre educação ambiental crítica, pautada no diálogo, e educação de pessoas jovens e adultas, pautada na perspectiva de uma educação ao longo da vida. Nesse sentido, busca-se compreender ainda de que maneira a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas podem contribuir para as várias dimensões articuladas do processo de transformação pretendido: no âmbito do processo de ensino e aprendizagem das/os educadoras/es e educandas/os dessa modalidade de ensino e no âmbito da construção de relações igualitárias, dignas, amorosas e sustentáveis, em que o ambiente deve ser percebido como um espaço comum e coletivo o qual precisa do cuidado e do respeito de todas/os. Ambiente percebido também como integrante das lutas sociais das majorias, lutas que o evidenciem como “um espaço de construção de justiça” (ACSELRAD, 2005, p. 226) e, assim, defendam a proteção ambiental¹¹ a partir da superação da desigualdade socioambiental.

Para a construção da discussão em busca desse conhecimento, consideramos ser interessante apontar como objetivo específico discorrer sobre os conceitos de criticidade e de saber de experiência feito, assim como sobre a relação deles com a aproximação entre educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, após um levantamento na literatura (CARVALHO, 2004, 2010; FREIRE, 2005; LAYRARGUES,

¹¹ Destacamos que a posição de proteção ambiental assumida é de preocupação com o ambiente, mas não é uma posição romântica e ingênua que vê a floresta Amazônica como um santuário intocado tampouco um espaço de construção de usinas hidrelétricas, da ampliação das fronteiras do agronegócio, da mineração (PORTO-GONÇALVES, 2005). Assim, é um posicionamento favorável à construção e implantação de um espaço de diálogo igualitário sobre as possíveis e justas alternativas de intervenção, uso e distribuição dos bens do ambiente.

2002, 2006) sobre descrições teóricas dos conceitos, buscamos conhecer empiricamente concepções de educadoras/es dos dois campos em questão a respeito desses conceitos. Articuladamente, procuramos conhecer também, pela perspectiva das/os educandas/os envolvidas/os, possíveis efeitos da criticidade e do saber de experiência feito, investigando com esses sujeitos os resultados de aprendizagem alcançados por sua apropriação e uso pedagógico.

Metodologia

Partilhamos com Gabassa (2009) a compreensão de que a escolha da metodologia não é pura e simplesmente uma escolha de como (por meio de quais procedimentos) desenvolveremos a investigação. Mais que isso, “não escolhemos apenas uma maneira de fazer pesquisa, mas também de estar no mundo, de compreendê-lo, construí-lo e reconstruí-lo com quem vive a dimensão da realidade por nós estudada.” (ibid., p. 79). Logo, a opção metodológica da nossa pesquisa busca ser coerente não só com o tema da investigação e com os referencias escolhidos, mas também com a própria maneira de compreender o mundo e de nele estar e agir, assumindo uma perspectiva comprometida com a transformação da realidade.

Assim, ao assumirmos essa perspectiva, nos posicionamos politicamente, o que acarreta mudança em nossa prática pedagógica, pois exige um olhar reflexivo sobre a realidade, tendo como questões fundamentais: *a favor de quem e do que e contra quem e o que fazemos a educação*, desenvolvemos a pesquisa (FREIRE, 2000). Tais perguntas nos auxiliam no desenvolvimento de uma prática responsável direcionada para a transformação social a partir da construção de um olhar crítico sobre e com o mundo e seus sujeitos. Sempre com base nessa perspectiva, apontamos a seguir os principais aspectos de nossa escolha metodológica de trabalho, iniciando com o levantamento bibliográfico e concluindo com a investigação empírica.

Conforme Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica permite não só fundamentar teoricamente o objeto de estudo, uma vez que não se limita a uma simples observação dos dados presentes nas fontes consultadas, mas também fornece elementos que possibilitam compreensão e análise crítica do material bibliográfico. No entanto, de acordo com as recomendações das autoras¹², realizamos uma revisão bibliográfica, em que

¹²Concordamos com Lima e Mioto (2007) ao caracterizarem a pesquisa bibliográfica como “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (ibid., p. 38) e a revisão bibliográfica como “um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”. (ibid., p. 38) Assim, consideramos que ao longo de nossa investigação realizamos uma revisão bibliográfica.

inicialmente buscamos materiais publicados em livros, artigos, revistas, documentos legais, bases de dados e bancos de teses, a qual foi guiada a partir da temática¹³, da fonte e do período desses materiais. Após essa etapa, procedemos à identificação, à organização e à seleção das obras a serem analisadas para essa pesquisa, em que “a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados no material selecionado.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41)

Assim, Gil (2002) propõe inicialmente uma leitura exploratória, a qual permite uma visão geral das obras e, conseqüentemente, classificá-las como sendo ou não de interesse à nossa pesquisa. Depois, é necessário determinar quais dados, quais informações são relevantes ao estudo, em etapa denominada de leitura seletiva. Com as informações pertinentes, realiza-se uma leitura crítica e reflexiva, chamada de leitura analítica, com vistas a relacionar esses dados às perguntas do trabalho. Por fim, há a leitura interpretativa, que “é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução.” (GIL, 2002, p. 79)

Neste trabalho, tomando por base as indicações acima apresentadas, organizamos um roteiro de leitura após o levantamento e a seleção das obras, depois uma rápida leitura, a fim de verificar se as obras consultadas possuíam relação com os objetivos da pesquisa. Finalizada essa etapa, seguiu-se para uma leitura crítica que possibilitou a sistematização e a síntese de informações, conceitos e ideias relevantes para o estudo.

Referindo-nos agora aos aspectos da escolha metodológica da pesquisa empírica, Brandão (2014, p. 13) considera que ao desenvolvermos pesquisa em educação nos colocamos em um exercício permanente de compreensão e interação social e que, ao nos relacionarmos com as outras pessoas, aprendemos e geramos conhecimento em busca de “recriar continuamente verdadeiras comunidades aprendentes, unidades dentro e fora das salas de aulas, geradoras de saberes.” Logo, as interações, o convívio e o diálogo são elementos necessários para a pesquisa que tem como pretensão a produção de conhecimento orientada para a transformação social.

Assim, a/o pesquisadora/or que deseja assumir uma investigação responsável,

¹³ Na busca realizada em bases de dados nacionais, como a *Scielo*, utilizamos os descritores “educação ambiental” e “educação de jovens e adultos” separadamente e depois combinamos os descritores a fim de encontrar trabalhos relacionados a esses dois temas. Também buscamos na base de dados *Educational Resource Information Centre* (Eric) com as expressões “adult education and environmental education” e “lifelong learning and environmental education” e no banco de publicações do *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y El Caribe* (Crefal) para um breve levantamento de artigos internacionais.

rigorosa, respeitosa e comprometida com as pessoas do contexto investigado e com a transformação social, precisa se comprometer inteiramente em assumir e em garantir, ao longo do processo investigativo, o diálogo verdadeiro e igualitário, em que

ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade [...]. O diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1985, p. 28).

Diante disso, para a busca empírica de informações, as técnicas qualitativas de coleta utilizadas seguiram as orientações da metodologia comunicativo-crítica (GÓMEZ et al., 2006), uma vez que valoriza e promove o estar junto cuidadoso, responsável e paciente nas relações com os sujeitos do contexto a ser pesquisado, tendo como eixo estruturante a perspectiva dialógica para compreender tal realidade, uma perspectiva que é

[...] atenta aos processos de argumentação e de comunicação, à inclusão das vozes das pessoas participantes nas investigações e a[a condição de] que estas façam parte de uma perspectiva comunicativa crítica: de reflexão, autorreflexão e intersubjetividade. Inter-relação entre teoria e prática superando a divisão entre pessoa investigadora-sujeito e investigada-objeto [...] caminhando para um tipo de relação a mais simétrica possível (ibid., p. 40, tradução nossa).

Como já indicado, a metodologia comunicativo-crítica tem como alguns de seus referenciais teórico-metodológicos Freire (2005), com a teoria da ação dialógica, e Habermas (2012), com a teoria do agir comunicativo. Como base nesses autores, o conhecimento forma-se nas interações, no diálogo, na comunicação, como fruto de consensos e de entendimentos, em que a investigação, ao seguir as orientações dessa metodologia, ganha comprometimento e rigor na medida em que rompe com os desníveis interpretativo e epistemológicos entre pesquisadoras/es e sujeitos pertencentes ao contexto investigado, confrontando o conhecimento teórico com as interpretações que as pessoas fazem da realidade (GÓMEZ et al., 2006). Tendo como base o diálogo, a participação e a transformação, a metodologia apresenta sete postulados sobre os quais discorreremos brevemente (GÓMEZ et al., 2006; BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010).

O postulado da *universalidade da linguagem e da ação* afirma que todas as pessoas podem interagir e se comunicar, uma vez que são detentoras de linguagem e de ação. Independente de suas culturas e de seus contextos, as pessoas têm habilidades comunicativas.

A afirmação das *pessoas como agentes sociais transformadores* tem como base o fato de que, assim como possuem habilidades comunicativas, as pessoas também interpretam, refletem e desenvolvem diálogos intersubjetivos, possibilitando que atuem sobre

a realidade, transformando-a ativa e deliberadamente. Assim, nessa pesquisa, a investigadora não será a única a interpretar, refletir e analisar o contexto investigado.

Já a *racionalidade comunicativa* aponta que, como as pessoas são capazes de comunicação e de ação, elas também possuem essa racionalidade, que tem como base universal a linguagem, que contribui para o estabelecimento do diálogo e do entendimento, em associação com o pensamento, linguístico/racional, a respeito do mundo.

O postulado do *sentido comum* traz o questionamento sobre o motivo de uma ação. Logo, a investigação buscará entender o motivo pelo qual se realizou uma determinada ação, considerando o sentido comum que as pessoas atribuíram àquela ação e o contexto em que as pessoas estão inseridas.

Como todas as pessoas têm capacidade de interpretar e compreender a realidade, o postulado *sem hierarquia interpretativa* afirma que as interpretações das pessoas do contexto investigado são tão relevantes quanto as da/o pesquisadora/or. Logo, a aproximação, o contato e a escuta das experiências e opiniões dessas pessoas são a base para uma compreensão consistente daquela realidade.

Vinculado ao postulado anterior, o *igual nível epistemológico* pressupõe que tanto a/o pesquisadora/or quanto as pessoas do contexto investigado estão no mesmo plano de igualdade do processo comunicativo, apresentando suas vivências, experiências e saberes e as confrontando com as teorias acadêmicas.

Por fim, uma investigação, tendo a perspectiva comunicativo-crítica, busca o *conhecimento dialógico* ao agregar a dualidade objeto/sujeito por meio da capacidade de reflexão e autorreflexão e da intersubjetividade. Assim, a base para a construção desse conhecimento são a comunicação e o diálogo, em que nas interações comunicativas entre as pessoas são consideradas as pretensões de validez e não as de poder (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010). Nessa perspectiva, podem encontrar-se, dialogicamente, o saber acadêmico com o saber de experiência feito, enriquecendo o processo de compreensão e transformação da realidade.

Assim, reafirmarmos a escolha metodológica, devido à sua sintonia com nosso posicionamento político, com o contexto investigado, reconhecendo-a enquanto metodologia baseada nas “interações que ocorrem na vida social, uma vez que se centra nas dimensões sociais que provocam a exclusão e nas que levam à inclusão, pois têm a transformação da realidade social como um objetivo chave.” (GÓMEZ et al., 2006, p. 13, tradução nossa).

Em uma investigação na educação de pessoas adultas por meio da inclusão das vozes das pessoas participantes, da ruptura do desnível metodológico e do

reconhecimento da inteligência cultural na metodologia comunicativa, consegue-se realizar investigações com impacto científico, político e social superando a exclusão social e promovendo sua prevenção (FLECHA; TELLADO, 2015, p. 286, tradução nossa).

Logo, como o contexto a ser investigado deve ser revelado pelas pessoas que o vivenciam, experienciam e nele se envolvem, cabe a elas exteriorizar e compartilhar suas leituras do mundo, seus conhecimentos e suas experiências, desvelando a realidade e potencializando, assim, sua transformação. Como em Freire (1988), nos interessa saber os modos de pensar e de perceber dos sujeitos do contexto investigado, com vistas a conhecermos sua realidade concreta. Nesse sentido, o autor afirma que se

[...] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com [elas e] eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para [elas e] eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo (ibid., p. 35).

Nesta perspectiva, tivemos como sujeitos participantes da pesquisa, além da pesquisadora, educandas/os da educação de pessoas jovens e adultas da rede pública de ensino e professoras/es atuantes nessa modalidade com experiências no campo da educação ambiental.

Para isso, com esta pesquisa, por meio das orientações da metodologia comunicativo-crítica, buscamos construir um diálogo com os sujeitos do contexto estudado, um diálogo igualitário, de rompimento com os desníveis interpretativo e epistemológico, normalmente considerados e desenvolvidos entre as pessoas da realidade investigada e as pessoas acadêmicas envolvidas na pesquisa. Assim, seguimos o preceito de que, nesse diálogo, tanto as experiências e os conhecimentos das pessoas da realidade a ser investigada quanto as teorias e seus referenciais acadêmicos devem ser colocadas em plano de igualdade, numa potente complementaridade, na produção de um novo conhecimento, dialógico.

De acordo com Gómez et al. (2006), as metodologias que se centram no conhecimento da realidade social devem responder às seguintes questões: qual é a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira deve-se atuar para descobri-la, construí-la, transformá-la e/ou acordá-la? Cada teoria social responde a tais questões de maneira distinta, porém sempre de acordo com suas proposições e seu modo de ver o mundo. Logo, para entendermos a metodologia comunicativo-crítica precisamos considerar três dimensões chaves, as quais nos parece relevante destacar:

- *ontológica* – a realidade social existe? Qual a natureza dessa realidade? Sobre essa dimensão, a realidade é natural e social, não depende só do que existe objetivamente, é carregada de significados construídos intersubjetivamente a partir do diálogo;
- *epistemológica* – como se conhece a realidade social? Aqui o conhecimento é decorrente do processo investigativo que se baseia em uma interpretação conjunta da realidade social, realizada pelas pessoas investigadoras e pelas pessoas do contexto investigado que participam da pesquisa, em bases de igualdade;
- *metodológica* – quais métodos são utilizados na investigação social? Os procedimentos aqui, além de serem participativos, devem se constituir em atividades de investigação que sejam também educativas, ou seja, comprometidas com uma transformação da realidade que começa pelas pessoas dessa realidade e se centraliza nos processos relacionais, dialógicos, por meio dos quais se busca não somente identificar os problemas, mas ao mesmo tempo gerar coletivamente com a comunidade participante os conhecimentos necessários para definir as ações adequadas em direção da sua superação.

É nessa perspectiva que o processo investigativo ocorreu: iniciamos com a pergunta da pesquisa e seguimos com a formulação dos objetivos, com a escolha dos referenciais teóricos e com o levantamento bibliográfico, para então estruturarmos a pesquisa empírica, seus instrumentos de coleta e de análise de dados, sempre buscando seguir as orientações acima sintetizadas.

Em nossa investigação utilizamos entrevistas e observação como técnicas de coleta de dados, uma vez que tais técnicas, além de possibilitar uma maior proximidade entre a/o pesquisadora/or e os sujeitos do contexto pesquisado, também permitem conhecer a visão de mundo desses sujeitos, fazendo emergir a intersubjetividade reveladora de seus *mundos da vida* e do *sistema* que os permeia.

As expressões *mundos da vida* e *sistema*, como âmbitos que imbricadamente constituem a sociedade, têm origem na teoria de Habermas (2012a e 2012b) sobre o agir comunicativo. O mundo da vida estrutura-se pelos aspectos de cultura e sociabilidade, ou seja, é marcado pela interação cotidiana entre as pessoas, que fazem uso da linguagem e da ação em busca de entendimento e atuação em determinado contexto, tendo como pano de fundo referências culturais que caracterizam esse contexto, constituídas pela intersubjetividade implicada.

Já o sistema, que tem uma relação com as esferas da política e da economia, no provimento da administração, da organização e da regulação da vida em sociedade, é marcado por estruturação institucional comprometida com a busca do êxito em suas ações. Assim, na

atualidade e segundo a visão crítica do autor, enquanto o que mobiliza as pessoas que compõem o mundo da vida em geral é a busca do entendimento, marcada pela solidariedade, o que mobiliza as instituições que compõem o sistema é a busca pelo êxito, marcada pelo poder e pelo dinheiro (HABERMAS, 2012b).

Assim, ao apontar o *mundo da vida* e o *sistema* enquanto âmbitos que imbricadamente constituem a sociedade, Habermas (ibid.) destaca a colonização histórica do mundo da vida pelo sistema, ou seja, ao apontarmos o poder e o dinheiro como elementos do sistema, esses influenciam as ações cotidianas dos sujeitos e acabam por induzir seus modos de vida, que o autor apresenta como “reificação da prática cotidiana” (ibid., p.588), da vida.

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma de vida das economias domésticas privadas e a conduta de vida de consumidores e assalariados, o consumismo e o individualismo possessivo, bem como os motivos relacionados com o rendimento e a competitividade, se transformam na força configuradora. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada unilateralmente a favor de um estilo de vida marcado pela especialização e pelo utilitarismo (ibid., p. 587).

No entanto, como sistema e mundo da vida encontram-se imbricados dialeticamente, o mundo da vida também pode influenciar o sistema. Como as pessoas são capazes de linguagem e ação, seria por meio da ação comunicativa, segundo Habermas (2012a), que elas podem chegar ao entendimento, o que é favorecido pelo fato de que os espaços de comunicação entre as pessoas vêm aumentando na sociedade contemporânea, fortalecendo-se enquanto prática verdadeira do cotidiano, da vida social. Assim, graças à capacidade de comunicação, reflexão e ação das pessoas, seria possível por meio do entendimento buscar coletivamente reverter esse processo de colonização, no sentido de restabelecer a solidariedade nas relações que se desenvolvem no interior dos mundos da vida.

Diante disso, a fim de ter acesso à intersubjetividade reveladora dos *mundos da vida* de que participam os sujeitos da pesquisa e a objetividade por eles atribuída ao *sistema*, empregamos como um dos instrumentos de coleta de dados as observações comunicativas, descritas por Gómez et al. (2006) como uma maneira de reconhecer informações, permitindo a/o pesquisadora/or presenciar diretamente o fenômeno em estudo.

Assim, o procedimento adotado em relação às observações¹⁴, acordado com as/os estudantes e o professor, ocorria da seguinte maneira: ao longo da aula formulava uma síntese que buscava contemplar os momentos observados nesse período e suas influências na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e nas relações entre as pessoas da sala. Ao final de cada aula observada, realizava a leitura da síntese elaborada e, após esse momento,

¹⁴ Antes de iniciar a primeira observação, ocorreu um diálogo entre a pesquisadora e as pessoas participantes (estudantes e o professor) em que foram esclarecidos os objetivos, a justificativa e a metodologia da pesquisa.

iniciávamos um diálogo sobre os aspectos apontados na síntese, em que as/os estudantes e o professor poderiam contestar ou concordar com o texto da observação, indicando seus argumentos. Tais apontamentos eram incorporados na síntese final para cada observação, contribuindo assim para uma interpretação mais consistente da realidade.

Consideramos as observações comunicativas como uma etapa inicial e mais intensa para apreender a realidade investigada junto à turma de pessoas jovens e adultas, mas também utilizamos a entrevista como técnica de coleta de dados. As entrevistas semiestruturadas foram orientadas a partir de um roteiro com questões abertas (apêndice 2), o qual foi compartilhado com as pessoas a serem entrevistadas antes do momento da entrevista. Esse instrumento teve o intuito de, além de conhecermos a trajetória profissional da professora e do professor, também apreendermos as compreensões dela/e em relação aos conceitos de saber de experiência feito e de criticidade. Após as entrevistas e as transcrições, foi realizado um segundo encontro para tirar dúvidas e para buscar um consenso em relação aos resultados registrados, seguindo indicações de Pereira (2009).

O contexto investigado

Assim, no início de 2015, realizamos a busca por uma escola no interior paulista¹⁵ que compreenderia o contexto da pesquisa. Entramos em contato com a coordenadora da divisão municipal da educação de pessoas jovens e adultas do município, em que obtivemos uma lista com as quatro escolas municipais que possuíam a oferta dessa modalidade de ensino. Entramos em contato com a coordenação das escolas a fim de marcar um encontro para que pudéssemos conversar sobre o projeto de pesquisa e sobre a disponibilidade e disposição da escola em fazer parte dele. Durante as conversas, duas escolas apontaram fragilidades da educação de pessoas jovens e adultas, como o descaso da administração pública e, conseqüentemente, o futuro fechamento de salas dessa modalidade. Diante desse cenário, tivemos o aceite de uma escola municipal de educação básica.

Essa instituição está localizada em uma região periférica urbana, que possui um dos maiores índices de crescimento urbano dentro do município e encontra-se em uma situação frágil, do ponto de vista social, econômico, político e ambiental.

A ocupação dessa região, principalmente por migrantes de estados nordestinos,

¹⁵ Após cursar a disciplina "metodologias de pesquisa em educação" do PPG em Educação da Ufscar, em que dialogamos a respeito da ética na pesquisa e dos direitos das pessoas participantes, e ao considerar as condições históricas da educação de pessoas jovens e adultas e do contexto investigado, pouco protegidos socialmente, optamos pelo uso de nomes fictícios e por não especificar a cidade nem a escola em que foi realizada a pesquisa.

foi incentivada e produzida por um agente especulador do mercado imobiliário, que implantou lotes a preços baixos e, com isso, as pessoas vieram atraídas pelo acesso a lotes de baixo custo e em busca de empregos nas indústrias, na roça, na safra, nas usinas do entorno, e na construção civil (SILVA, 2006).

Esse loteamento ocorreu de maneira imprópria e irregular, em virtude de estar situado em uma área de manancial, com a presença de corpos hídricos de abastecimento e de área de recarga de aquífero, explorados pela cidade, ou seja, em uma região de proteção ambiental. Assim, esse parcelamento irregular do solo, as encostas com alta declividade e suscetibilidade à erosão, a retirada da mata ciliar, o assoreamento de corpos hídricos e enchentes ocasionais contribuem para a caracterização dessa área como frágil ambientalmente. Dos pontos de vista social, econômico e político, também é uma região frágil, uma vez que, ainda que inserida num município com presença de universidades, privadas e públicas, e de um polo industrial e tecnológico, verifica-se grande desigualdade de acesso à infraestrutura urbana e aos benefícios materiais, os quais não estão disponíveis na mesma proporção com que ocorre em áreas consideradas mais nobres da cidade (SALGADO, OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2006).

Frente a esse contexto de desigualdades e de pessoas em busca de melhores condições de vida, a escola iniciou suas atividades no ano de 1998 e possui classes de ensino fundamental I regular no período diurno e de educação de pessoas jovens e adultas no noturno, sendo que nessa modalidade há uma sala para cada ano do ensino fundamental II e duas salas para alfabetização, cada turma com uma média de 30 estudantes. De acordo com sua direção, no início de cada ano, a escola possui matriculadas/os 1.200 estudantes, em que, aproximadamente, 210 são da educação de pessoas jovens e adultas.

Em relação ao projeto político pedagógico da escola (PPP)¹⁶, que define a sua identidade e indica caminhos para garantir um processo de ensino e aprendizagem com qualidade a todas as pessoas envolvidas, notamos que na seção de caracterização do entorno há referências sobre as fragilidades ambientais da região em que a escola se localiza e que na seção de conteúdos curriculares, há a presença de temáticas ambientais, limitadas às disciplinas de ciências e geografia. No entanto, não há menção à expressão educação ambiental nesse documento, apesar da cidade da escola ter uma política municipal e um programa municipal de educação ambiental¹⁷, que foram consideradas

¹⁶ Tivemos acesso ao PPP referente ao ano de 2012.

¹⁷ Além dessa política e desse programa municipal, existem políticas públicas de âmbito nacional que apontam a

fundamentais para a institucionalização crescente da educação ambiental nos diferentes setores organizados da sociedade, bem como a consolidação de políticas públicas marcadas pela participação efetiva e pelo controle social em prol da construção de sociedades sustentáveis (OLIVEIRA, LOGAREZZ, 2013, p. 65).

Enfim, o município também possui como uma das metas do plano de educação¹⁸ ampliar e consolidar ações de educação ambiental no sistema de ensino.

Outro ponto de destaque do PPP é que, em 2010, a modalidade da educação de pessoas jovens e adultas dessa escola entrou no projeto Comunidades de Aprendizagem¹⁹, que tem como compromisso a transformação social no sentido de sociedades mais igualitárias e a participação ativa das pessoas da comunidade na vida da escola. É considerado um modelo educativo comunitário dedicado ao aumento da participação das pessoas do bairro e da cidade na dinâmica escolar por meio da promoção de interações entre diversos agentes educativos. As/os estudantes, suas famílias, professoras/es, outras/os funcionárias/os da escola e as pessoas do entorno dialogam e trabalham em conjunto, propondo e consensuando ações e práticas educativas, a fim de garantir um processo de ensino e aprendizagem de êxito. Assim, a escola passa a ser um espaço de formação não só para estudantes e professoras/es, mas também para suas/seus familiares e para a comunidade do entorno. Essa perspectiva acredita que a abertura do espaço escolar contribui para o fortalecimento de uma aprendizagem de máxima qualidade e para um convívio respeitoso entre todas as pessoas envolvidas (SASO et al., 2009; MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Para alcançar a aprendizagem de qualidade e potencializar a participação, ou seja, o êxito na escola e na convivência, há ações que potencializam bons rendimentos acadêmicos para todas/os as/os estudantes conhecidas como atuações educativas de êxito. Tais atuações, de acordo com esse modelo, são experiências bem sucedidas que ajudam a superar o fracasso e a evasão escolar e possuem características passíveis de transferência, ou seja, podem ser adequadas a quaisquer contextos para promover a aprendizagem máxima (CREA, 2012).

Os princípios teóricos e metodológicos que ajudam a refletir e estruturar esse

inserção da questão ambiental nos currículos escolares, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de outras que tratam mais especificamente do campo da educação ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, que apontam a educação ambiental como componente da educação nacional, a estar presente em todos os níveis de ensino (FRANCO; LOGAREZZI, 2016c).

¹⁸ O plano municipal de educação refere-se ao decênio 2013-2023.

¹⁹ É uma proposta educativa que teve origem com a experiência da escola de pessoas adultas *La Verneda-Sant Martí*, localizada em um bairro trabalhador em Barcelona. Vem sendo estudada e difundida pelo Crea, pelo Niase e Instituto Natura. Para saber mais, sugerimos as leituras de Mello, Braga e Gabassa (2012) e Flecha (1997).

jeito de pensar e estruturar a escola e suas relações encontram sua base no conceito de aprendizagem dialógica. Essa concepção, como é base para a metodologia comunicativo-crítica, conta também com Freire (2005), que com a teoria da ação dialógica aponta como lutar pela humanização em contextos de desigualdade, e com Habermas (2012), que por meio da teoria do agir comunicativo indica o diálogo e o consenso como guias para o estabelecimento de relações igualitárias (FLECHA, 1997).

Assim, essa concepção comunicativa de educação, elaborada pelo Crea, dá centralidade ao diálogo para que as interações ocorram e tem sete princípios que ajudam a guiá-la, os quais apresentaremos brevemente com base em Flecha (1997) e em Sant'Ana (2011).

O princípio do *diálogo igualitário*, ao buscar o entendimento, pauta-se na igualdade, em que as falas e argumentos são considerados de acordo com sua validade e não pela posição de poder de quem comunica. Esse princípio exige que os sujeitos, todos com capacidade ontológica de linguagem e ação, partam da palavra verdadeira, que é transformar o mundo na busca pelo entendimento (FREIRE, 2005).

Na perspectiva que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar do diálogo igualitário e da pluralidade das dimensões que compreendem as interações humanas, o Crea desenvolveu o conceito de *inteligência cultural*. Princípio que relaciona as inteligências, entendidas como acadêmicas e práticas, com as habilidades de linguagem e ação das pessoas a fim de chegar ao entendimento nos mais diversos contextos sociais. Esse conceito propõe que por meio da valorização da autoconfiança interativa e do diálogo igualitário, as pessoas podem expressar seus saberes e assim exercitar a criatividade dialógica a fim de gerar novos saberes. No âmbito da educação de pessoas jovens e adultas, tal concepção, ao apresentar teorias e práticas que comprovam a inteligência de todas as pessoas, contribui para superar argumentos que diminuem a habilidade de aprendizagem nas fases da juventude e adulta.

Com a compreensão de Freire (1995) de que a educação não é a chave para a transformação do mundo, mas sim o que fazer educativo, o qual nos conscientiza como seres *no e com o mundo* e com capacidade de intervenção na realidade que o constitui, a aprendizagem dialógica garante subsídios para a *transformação*, tanto das pessoas quanto de seus contextos. Esse princípio assume a compreensão freiriana de que somos seres de transformação e não de adaptação e, nesse sentido, a aprendizagem dialógica possibilita mudanças nas pessoas envolvidas, que transformam o sentido de sua existência e que passam de situações de marginalização para de criação de saberes, de cultura.

No contexto educacional, normalmente temos um debate polarizado entre a educação progressista e a conservadora. Em que alguns movimentos por práticas educativas progressistas enfatizam a formação humana em detrimento da técnica e, em contrapartida, movimentos conservadores priorizam conteúdos considerados técnicos e instrumentais. Já a aprendizagem dialógica valoriza os saberes tanto instrumentais quanto humanos. Logo, a *dimensão instrumental* configura-se como um princípio que também potencializa a transformação ao ser desenvolvida em uma perspectiva dialógica. Ou seja, a aquisição de saberes instrumentais, como os acadêmicos, amplia as possibilidades de acessos a diferentes contextos sociais.

Frente ao contexto do sistema de produção capitalista, baseado em valores individuais, na competição, no livre mercado e na propriedade privada e tendo como efeito as injustiças sociais e as degradações ambientais, é urgente a necessidade de reinventar nossos sentidos, uma vez que essa realidade de desigualdades que interiorizamos diariamente tende a não mais nos tocar, como se se esvaziasse de sentido, dificultando-nos de amar a vida e de aproveitarmos a fruição das possibilidades que nos são dadas ontologicamente. Assim, a *criação de sentido* é um princípio que, por meio do diálogo igualitário entre as pessoas, do compartilhamento de palavras em grupo, ajuda a recriar a existência e o sentido de suas vidas num respaldo coletivo e, assim, a guiar a mudanças sociais rumo a uma vida melhor.

Conforme explicitado, o cenário relacionado ao sistema de produção é excludente e, para superá-lo, deve se pautar na *solidariedade*, em que o preocupar-se com quem não desfruta de oportunidades para participar e agir tendo ouvidas suas vozes faz-se necessário para anunciar novas possibilidades para o mundo. Assim, se é objetivo da aprendizagem dialógica superar as desigualdades, suas práticas educativas igualitárias só podem ser fundamentadas em concepções solidárias.

Por fim, a concepção dialógica de aprendizagem tem como princípio a *igualdade de diferenças*, em que, ao considerar como comunidade escolar não só as/os estudantes e professoras/es, mas suas/seus familiares e pessoas do entorno, valoriza e reconhece a diversidade cultural na escola de uma maneira igualitária. Portanto, é um princípio que vai ao encontro da *unidade na diversidade*, em que Freire (2002) afirma que é no reconhecimento da diferença entre as pessoas e grupos que a unidade faz-se necessária para a luta em favor de um objetivo comum, no caso, a aprendizagem máxima para todas as pessoas.

Esses sete princípios levaram a escola investigada a conceber de uma nova

maneira a aprendizagem e as interações, com base na perspectiva da aprendizagem dialógica. Assim, enquanto comunidade de aprendizagem, é um contexto que demanda e fortalece nossa opção para a pesquisa de utilizar as orientações da metodologia comunicativo-crítica, uma vez que por meio do diálogo igualitário pretendemos conhecer as ideias e as percepções das pessoas do contexto investigado em relação à temática socioambiental e aos conceitos de saber de experiência feito e de criticidade, com destaque ao uso que fazem de tais ideias e percepções em suas práticas discentes e docentes.

Com o contexto a ser investigado definido, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Ufscar, que, em sua análise, emitiu parecer favorável, conforme anexo 1. Assim, apresentamos o projeto de pesquisa para a equipe dessa escola, onde o assessor pedagógico sugeriu que as observações comunicativas ocorressem nas aulas de ciências, uma vez que enxergou maior identidade e proximidade dos objetivos do projeto no contexto dessa disciplina e, ao conversar com o professor de ciências, consensuamos seguir essa proposta e também a conduta de que, além da investigação, ocorressem contribuições da pesquisadora no que fosse possível durante as aulas, como por exemplo, o auxílio em atividades realizadas em sala de aula, como resolução de exercícios.

É relevante destacarmos que no diálogo com o assessor e o professor, consideramos que o cenário de desequilíbrio socioambiental demanda empenho de todas as áreas de conhecimento. No entanto, ao compreendermos a identidade e proximidade dos objetivos do projeto com a disciplina de ciências pela função social da educação e da ciência, de suas interfaces, em que o ensino de ciências em interação com a educação ambiental crítica pode contribuir para a superação e transformação desse cenário, decidimos realizar as observações nas aulas de ciências (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006).

Assim, o caminhar na escola iniciou-se em março de 2015. Em abril, iniciamos as observações comunicativas nas aulas de ciências. A sala em que foram realizadas as observações comunicativas, de maneira geral, era composta por 28 estudantes do sexto ano, sendo 14 do sexo feminino e 14 do masculino. Esses números foram obtidos pela lista de frequência do professor no meio do semestre, mas nos dias das observações, em média, estavam presentes cerca de 15 estudantes.

As/os estudantes são de faixa etária diversa, desde jovens de 15 anos até senhoras/es com 65 anos, em diferentes momentos de aprendizagem, de modo que algumas/uns estudantes encontravam-se no início dos processos de leitura e escrita e outras/os demonstravam domínio nessas habilidades.

A maioria das/os estudantes não era do município, sendo um número

significativo de migrantes da região nordeste. A religiosidade parecia presente nas aulas e conversas, com muitas/os estudantes evangélicas/os. Em relação ao trabalho, muitas/os trabalham durante o dia e fora de casa, em que parte dos empregos, de setores distintos, desde limpeza, serviços gerais, construção civil até o comércio, são localizados em bairro diferente do que moram e estudam. Nesse sentido, a motivação para estudar era em grande parte em busca de um melhor emprego.

Já as entrevistas, realizamos no segundo semestre de 2015, com o professor de ciências da turma em que realizei as observações e com uma professora também da rede pública de ensino. A professora e o professor possuem experiências, práticas e teóricas com a educação ambiental e a educação de pessoas jovens e adultas.

Análise dos dados

Sobre o processo de análise dos dados, assim como as técnicas qualitativas de coleta de dados, esse também seguiu as orientações da metodologia comunicativo-crítica, a qual afirma que “a finalidade das análises vincula-se ao propósito da investigação: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social” (GÓMEZ et al., 2006, p. 93). Nessa etapa, as pessoas do contexto pesquisado também estavam presentes, sendo envolvidas nas análises e nas conclusões dos resultados obtidos. O processo envolveu também a transcrição²⁰, a sistematização e a interpretação da informação, as quais foram desenvolvidas primariamente pela pesquisadora e discutida interativamente em processo de validação com as pessoas participantes da pesquisa.

De acordo com os autores e a autora da metodologia, a investigação que busca a transformação social realiza a análise identificando os obstáculos que dificultam a transformação, conhecidos como elementos obstaculizadores e os caminhos que permitem superar tais obstáculos, sendo essas vias os elementos transformadores (GÓMEZ et al., 2006). Assim, as informações recolhidas admitem níveis de análise distintos. O nível básico destaca a classificação das informações em elementos identificados como obstaculizadores ou como transformadores, em meio àqueles que, nessa pesquisa, se relacionam com a aproximação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental, cruzando-os com as categorias que emergiram ao longo da investigação.

²⁰ Para a realização das transcrições, seguimos as orientações de Whitaker et al. (2002), pois concordamos com as autoras e os autores ao afirmarem que “quando um sujeito fala, ele está falando, não está escrevendo. Não está, assim, cometendo erros ortográficos. Diríamos até que não está cometendo erro algum” (ibid., p. 116). Assim, tentamos transcrever de uma maneira a respeitar a fala da outra pessoa, reproduzindo somente os erros de sintaxe, entendidos como as maneiras de articulação do discurso do sujeito.

No nível amplo de análise, com base em Habermas (2012a, 2012b), é indicado a importância de que os dados sejam discutidos diante da dualidade da categorização da realidade social em sistema e mundo da vida, o que se justifica, sobretudo pelo compromisso de transformação social implicado.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, ao seguirmos esse caminho metodológico, procuramos produzir subsídios que fomentem o diálogo entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas e contribuir assim na formação dos sujeitos envolvidos nesses campos, uma vez que com o diálogo aprendemos e ensinamos conhecimentos, compartilhamos experiências e, assim, potencializamos a transformação da realidade.

PARTE II – ARTIGOS

Para o desenvolvimento dessa parte, organizamos quatro capítulos redigidos em formato de artigos. No primeiro artigo, intitulado “Educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas” apresentamos a trajetória histórica e algumas concepções teóricas sobre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental, apontando argumentos teóricos, legislações e políticas públicas que indicam a articulação entre essa modalidade de ensino e esse campo de pesquisa e atuação.

O segundo artigo “Críticidade e saber de experiência feito como base para a construção de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas”, um ensaio teórico, apresenta concepções teóricas em relação ao “saber de experiência feito”, expressão freiriana assumida como os saberes que as/os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas acumularam e experienciaram ao longo de suas vidas, e à críticidade e, para esse conceito, temos como base Freire e outras/os autoras/es de educação ambiental crítica.

Assim, o próximo artigo, “Críticidade e saber de experiência feito na prática: uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas”, discorre sobre os elementos transformadores e obstaculizadores enfrentados na trajetória e nas práticas educativas de uma professora e de um professor, atuantes na educação de pessoas jovens e adultas e com experiências na educação ambiental.

Com o quarto e último artigo “O compromisso de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas com a transformação social”, apresentamos os elementos transformadores e obstaculizadores apontados no processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes de uma sala da educação de pessoas jovens e adultas do contexto investigado, pertencente a uma comunidade de aprendizagem, para a promoção da dimensão ambiental nessa modalidade ensino.

Assim, esperamos que os resultados dessa pesquisa indiquem caminhos para uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas que tenha como base a críticidade e os saberes das/os educandas/os.

Educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas

Flávia Fina Franco
Amadeu José Montagnini Logarezzi

Resumo

Estudos sugerem que a inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas pode contribuir tanto para a superação da visão compensatória e reducionista que tem marcado essa modalidade de ensino quanto para fomentar questionamentos e reflexões dessas pessoas sobre seus papéis nas relações e no mundo, para que vejam os seus potenciais de intervir na realidade transformando-a. Assim, acreditamos em uma educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas como um espaço potente de aprendizagens e transformações, um espaço para que possam exercitar a capacidade crítica em direção à sua emancipação e assim se reconhecerem como sujeitos históricos participantes das mudanças socioambientais. Nessa perspectiva, o presente artigo tem a intenção de contribuir, por meio da apresentação do histórico e de concepções teóricas, para uma análise inicial sobre a articulação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental crítica.

Palavras-chave: educação ambiental crítica. Educação de pessoas jovens e adultas. Histórico.

Abstract

Studies suggest that the inclusion of socio-environmental theme in education of young and adult people can contribute both to overcome the compensatory and reductionist view that has marked this education modality and to encourage questions and reflections of these people on their roles in the relationships and in the world, to see their potential to intervene in reality transforming it. Thus we believe in a critical environmental education of young and adult people as a potent space of learning and transformations, a space for them to exercise critical thinking towards their emancipation and thus recognize as historical subjects participants of social-environmental changes. In this perspective, this paper intends to contribute by presenting the historical and theoretical concepts for an initial analysis of the articulation between education of young and adult people and the critical environmental education.

Keywords: critical environmental education. Education of young and adult people.
Historical.

Introdução

Esse artigo²¹ pretende apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de articulação entre educação de pessoas jovens e adultas e educação ambiental crítica. Com isso, esperamos sinalizar a potência dessa articulação ao relacionar a dimensão ambiental à ação pedagógica transformadora.

Consideramos que essa articulação pode contribuir para uma educação que permite aos sujeitos envolvidos uma reflexão profunda sobre os contextos em que estão inseridos, assim como também pode fomentar a busca por estratégias de enfrentamento a partir da participação igualitária nas esferas de decisão, no caminho para a transformação em uma sociedade mais humanizada. Assim, esse texto apresenta algumas leis, debates em eventos da educação e algumas/uns autoras/es que indicam a relação da educação com a questão ambiental, mais precisamente, a inserção da dimensão ambiental sob uma perspectiva crítica no processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas.

Assim, realizamos uma revisão bibliográfica, em que inicialmente buscamos materiais publicados em livros, artigos, revistas, documentos legais, bases de dados e bancos de teses, a qual foi guiada a partir da temática²², da fonte e do período desses materiais. Após essa etapa, procedemos à identificação, à organização e à seleção das obras a serem analisadas para essa pesquisa, em que “a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados no material selecionado.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41)

Para isso Gil (2002) propõe inicialmente uma leitura exploratória, a qual permite uma visão geral das obras e, conseqüentemente, classificá-las como sendo ou não de interesse à nossa pesquisa. Depois, é necessário determinar quais dados, quais informações são relevantes ao estudo, em etapa denominada de leitura seletiva. Com os dados pertinentes, realiza-se uma leitura crítica e reflexiva, chamada de leitura analítica, com vistas a relacionar esses dados às perguntas do trabalho. Por fim, há a leitura interpretativa, que “é a mais

²¹ Esse artigo foi redigido no formato de um artigo segundo as normas de publicação do periódico Pesquisa em Educação Ambiental. As normas e o escopo desse periódico podem ser acessadas em seu site: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/index>>.

²² Na busca realizada em bases de dados nacionais, como a *Scielo*, utilizamos os descritores “educação ambiental” e “educação de jovens e adultos” separadamente e depois combinamos os descritores a fim de encontrar trabalhos relacionados a esses dois temas. Também buscamos na base de dados *Educational Resource Information Centre* (Eric) com as expressões “adult education and environmental education” e “lifelong learning and environmental education” e no banco de publicações do *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y El Caribe* (Crefal) para um breve levantamento de artigos internacionais.

complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução.” (GIL, 2002, p. 79)

Neste trabalho, tomando por base as indicações acima apresentadas, após o levantamento e a seleção das obras, realizamos uma rápida leitura, a fim de verificar se as obras consultadas possuíam relação com os objetivos da pesquisa. Finalizada essa etapa, seguiu-se para uma leitura crítica que possibilitou a sistematização e a síntese de informações, conceitos e ideias relevantes para o estudo, com especial atenção à temática ambiental nos contextos educativos do escopo deste artigo.

Para Porto-Gonçalves (2005, p. 12) “não há, praticamente, setor do agir humano onde ocorram lutas e reivindicações que o movimento ecológico não seja capaz de incorporar”, ou seja, a questão ecológica, a questão ambiental, é também questão cultural, social, econômica e política, conforme explicitada pelo autor:

preocupam-nos questões que vão desde a extinção de espécies como as baleias e os micos-leões, a explosão demográfica, a corrida armamentista, a urbanização desenfreada, a contaminação dos alimentos, a devastação das florestas, o efeito estufa, as técnicas centralizadoras até as injunções do poder político que nos oprime e explora (ibid., p. 7).

Estudos teóricos e empíricos (LAYRARGUES, 2002; SORRENTINO, 2005; TOZONI-REIS, 2006) apontam a questão socioambiental como um tema gerador que pode contribuir para a construção de uma nova leitura, um novo olhar sobre o mundo, particularmente sobre as relações entre os seres humanos e entre estes e o ambiente em que vivemos. Para Freire (2010), os temas geradores devem ser dialogados com as/os estudantes e relacionados às suas realidades concretas, que devem estar associadas ao conteúdo ensinado, conforme exemplifica abaixo.

Por que não aproveitar a experiência que têm [as alunas e] os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes[?] Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (ibid., p. 30).

Tais estudos reconhecem a potencialidade da educação, principalmente ao incorporar a temática socioambiental, para a construção tanto de relações sociais quanto de ambientes mais justos, igualitários, mais sustentáveis.

Nessa perspectiva, ao caminhar para uma educação problematizadora e dialógica com a inserção da questão socioambiental, pessoas jovens e adultas podem assumir-se como agentes de mudança contribuindo para a transformação de suas realidades. Assim,

tanto a educação de pessoas jovens e adultas quanto a própria educação ambiental crítica têm como desafio a reformulação das relações sociais:

[...] nas palavras de Freire²³: ‘sem o homem e a mulher o verde não tem cor’. Por isso a educação ambiental – ou a educação socioambiental, ou simplesmente a educação – deve ser um ato político em busca de transformação do mundo com as pessoas que se põem a dialogar sobre suas questões relevantes, problematizando-as à procura de soluções humanizadoras (LOGAREZZI, 2012, p. 165).

Logo, a fim de analisarmos as potencialidades da aproximação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental, consideramos relevante apontar alguns momentos da trajetória dessa modalidade de ensino e desse campo de atuação.

A 1ª Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1972, reconhece essa potencialidade ao destacar a importância da relação entre ambiente e educação, relação fundamentada no uso equilibrado dos elementos do ambiente e apontada como estratégia para enfrentar os problemas ambientais.

Este evento, o qual contou com a adesão de 113 países, teve como resultado a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) – uma nova agência da ONU –, a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente, a recomendação do desenvolvimento do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), e também estabeleceu alguns princípios, dentre os quais ressaltamos: “é indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às *gerações jovens como aos adultos* e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado...” (ONU, 1972, grifo nosso)²⁴.

Foi nos anos de 1980 e 1990 que a educação ambiental ganhou destaque no Brasil por meio de políticas públicas, como a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), estabelecida em 1981, que tem como um de seus princípios a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, compreendendo a comunidade do entorno também.

Em 1987, foi aprovado pelo antigo Conselho Federal de Educação o parecer 226/87, que destaca a urgência da introdução da educação ambiental nos currículos escolares e propõe a sua inclusão nos conteúdos trabalhados nas escolas de ensino fundamental e

²³ Trecho de fala de Paulo Freire proferida na Tenda 6 do Fórum Global Rio 92, em julho de 1992 no Rio de Janeiro, simultaneamente à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Também publicado em Viezzer e Ovalles (1994, p. 14).

²⁴ Trecho do princípio 19 da Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, também conhecida como Declaração de Estocolmo. O documento foi elaborado na Conferência e buscou conciliar a proteção do meio ambiente e o direito ao desenvolvimento por meio da elaboração de critérios e princípios.

médio, recomendando seu caráter interdisciplinar e que essa inclusão respeite a realidade local, considerando o desenvolvimento social da região.

A promulgação da constituição federal, em 1988, retoma e reforça essa ideia por meio do inciso VI do artigo 225, o qual coloca como *dever* do poder público a oferta da educação ambiental.

Art. 225 – *Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado*, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Parágrafo 1º – Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

...

VI – *promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente* (BRASIL, 1988, grifo nosso).

As discussões sobre a inserção da questão ambiental nos currículos escolares e o debate sobre a disciplinarização da educação ambiental tiveram desfecho com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)²⁵ e com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997.

A LDB, apesar de nem mencionar expressamente em seu texto a educação ambiental, estabelece que os currículos dos ensinos fundamental e médio tenham como objetivo para a formação da/o cidadã/ão “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Já os PCNs contemplam a educação ambiental, em que além de não atribuírem-lhe a uma disciplina específica, garantiram-lhe o caráter de tema transversal: “os conteúdos de meio ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 36).

Em abril de 1999, por meio da promulgação da lei nº 9.795, é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) no país, baseada nos eventos e documentos mencionados anteriormente, a qual representa um avanço na discussão, determinando a obrigatoriedade desse tema em todos os níveis e modalidades de ensino e a organização de sua estrutura no ensino formal e não formal. É possível observar duas referências importantes nessa política relacionada à educação de pessoas jovens e adultas:

Art. 3º – Como parte do processo educativo mais amplo, *todos têm direito à educação ambiental*, incumbindo:

I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação

²⁵ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

ambiental em *todos os níveis de ensino* e engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

...

Art. 9º – Entende-se por Educação Ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I – educação básica:

- a – educação infantil;
- b – ensino fundamental e
- c – ensino médio;

II – educação superior;

III – educação especial;

IV – educação profissional;

V – *educação de jovens e adultos* (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Nos anos seguintes, em 2006 e 2010, ocorreram a criação do Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais (Profea), pelo órgão gestor da Pnea, e aprovação da resolução do Conama nº 422, que estabeleceu as diretrizes para conteúdos, ações e procedimentos em educação ambiental formal e não formal, realizadas por instituições privadas, públicas e da sociedade civil, respectivamente.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou no Diário Oficial da União (DOU), de 18 de junho de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, em que destacamos dois artigos, os quais afirmam a presença da educação ambiental em todos os níveis de ensino e garantem sua transversalidade:

Art. 7º – Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a *Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional*, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Art. 8º – A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, *deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades*, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012).

Segundo Di Pierro (2008b)²⁶, na transição do milênio, surgem novas condições que reforçam a demanda pela aprendizagem de pessoas jovens e adultas, entre as quais a autora destaca:

[...] o fraco desempenho da economia regional em razão da inserção subordinada dos países do continente na economia e na cultura globalizadas; o estabelecimento de patamares mais elevados de desemprego, subemprego, trabalho informal e/ou precário, que debilita as organizações sindicais e corrobora a persistência das desigualdades socioeconômicas e de níveis extremos de pobreza; o incremento das correntes migratórias intra e internacionais em busca de melhores oportunidades de

²⁶ Esse artigo é resultado de uma pesquisa colaborativa que analisou a trajetória da educação de pessoas jovens e adultas em vinte países da América Latina e do Caribe.

trabalho, ao lado dos deslocamentos populacionais produzidos pelos conflitos armados; a generalização de processos de democratização com baixo impacto distributivo e sem mudanças substantivas na cultura política. E ainda: o reconhecimento público da diversidade de gênero, geração, étnico-cultural e linguística das sociedades, impulsionado pelos respectivos movimentos identitários em sua denúncia das estruturas governamentais e instituições sociais predominantemente masculinas, europeias e monolíngues; *a deterioração do meio ambiente, diante da qual se amplia a consciência e intensifica a resistência dos movimentos socioambientais*; a emergência de novos atores e expressões do clima de conflito social, de que são notórios os levantes indígenas equatorianos, bolivianos e mexicanos; os sem-terra brasileiros [...] (ibid., p. 375, grifo nosso).

No entanto, com essas novas necessidades, Di Pierro (2008b) aponta um conflito entre dois projetos educacionais: um deles prioriza a qualificação da mão de obra em função dos benefícios econômicos para o sistema de desenvolvimento hegemônico e o outro tem como objetivo o desenvolvimento de valores sociais justos e igualitários por meio de um processo de aprendizagem emancipatório que assegure "vida digna em ambientes sustentáveis e convivência democrática com respeito à diversidade e aos direitos humanos." (ibid., p. 372).

Ao analisarmos esse cenário, a maioria das políticas públicas expostas aponta e reforça a educação ambiental como direito de todas as pessoas, presente em todas as fases e modalidades de ensino, particularmente na educação de pessoas jovens e adultas. Porém, notamos que as práticas e as políticas educacionais vigentes são contraditórias: a qualificação da mão de obra continua presente na educação de pessoas jovens e adultas, o projeto educacional emancipatório tem sido silenciado e a educação ambiental mantém-se invisível nas propostas políticas e pedagógicas dessa modalidade, como afirma Di Pierro (2008b):

entre as questões pautadas pela investigação regional como eixo transversal, aquela com a qual os informes nacionais têm maior débito se refere à contribuição da EPJA para o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente, tema que a cada dia ganha maior espaço na agenda pública. O relativo silêncio sobre o tema é ainda mais surpreendente se considerarmos que as políticas e práticas de educação ambiental formal e não formal são numerosas [...]. (ibid., p. 388)

Em alguns países da América Latina e do Caribe a temática socioambiental aparece em propostas pedagógicas e currículos, em outros há relatos de boas práticas educativas em espaços não formais relacionadas ao desenvolvimento sustentável. No entanto, ora percebe-se uma lacuna, ora a falta de articulação entre essa modalidade e a educação ambiental. Assim, talvez as políticas públicas e propostas pedagógicas tenham dificuldade em seu marco de ação para estruturar uma articulação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental (ibid.).

Essa dificuldade pode ser justificada pelo contexto histórico da educação de pessoas jovens e adultas, marcado por políticas desarticuladas e emergenciais, como a

discriminação em relação às políticas de fundos de financiamento da educação básica no Brasil (DI PIERRO; SERRAO, 2014)²⁷, pela sua presença mínima nas políticas públicas, exemplificada pela falta da efetividade dessas políticas em relação a formação docente específica para essa modalidade de ensino, ou seja, embora seja obrigatório legalmente formar professoras/es para atuarem na educação de pessoas jovens e adultas, não é isso o que acontece na prática²⁸. Esse contexto contribui para a configuração enquanto uma modalidade marginalizada em relação às outras da educação básica, para a configuração de um ensino compensatório, infantilizador, ou seja, carregado de estereótipos.

Diante disso, para Porto-Gonçalves (2005), há um senso comum que desqualifica e estereotipa as pessoas jovens e adultas ao considerar os pensamentos e as ideias da/o jovem como “coisas da idade”, ou ao ver a condição de ser jovem como passageira. Já para pessoa adulta é imposto um “[...] mundo ‘sério’ dos adultos, onde se trabalha sem prazer, onde a aceitação de tudo se torna sinônimo de maturidade.” (ibid., p. 20).

Essa visão perpassou, por alguns séculos, as políticas públicas da educação de pessoas jovens e adultas, reduzindo a possibilidade de uma (re)configuração que garanta o caráter transformador do processo de ensino e aprendizagem para essas/es educandas/os.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), a educação de pessoas jovens e adultas é antiga. Pode-se dizer que iniciou no período colonial com os jesuítas, em que grande parte dessa ação missionária era direcionada ao público adulto e assumida como uma transmissão de comportamento e normas, a fim de reafirmar os ideais da igreja católica, os quais se encontravam meio abalados devido à reforma protestante.

Em 1759, esse sistema de ensino foi desestruturado com a expulsão dos jesuítas. O Estado tentou assumir a administração da educação, porém ocorreu somente uma substituição do ensino jesuítico por aulas isoladas. Com a vinda da família real e de sua corte

²⁷ Entre os anos de 1997 e 2006, essa modalidade de ensino foi excluída por vetos presidenciais da contagem das matrículas que servia como base de cálculo para a redistribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), implantado em janeiro de 1998. A partir de 2007, a modalidade foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 em substituição ao Fundef. No entanto, em relação ao cálculo, a educação de pessoas jovens e adultas ainda recebe o menor fator de ponderação entre as modalidades da educação básica. Apesar disso, essa inclusão tem sido vista como um avanço (DI PIERRO; SERRAO, 2014).

²⁸ A LDB, em seção que trata das/os profissionais da educação, tem em um de seus artigos que a formação docente deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento da/o estudante. Em outro, afirma que as instituições de educação superior devem manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, programas de formação pedagógica para portadoras/es de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para atuar nos diversos níveis da educação. Apesar disso, são raros os cursos de pedagogia e de licenciatura com cursos voltados para a educação de pessoas jovens e adultas.

em 1808, o cenário educacional teve novidades, como a criação dos primeiros cursos superiores, em que tais cursos eram baseados em aulas avulsas e em uma formação mais técnica (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

A garantia do direito à educação foi dificultada com o ato institucional de 1834, que descentralizou a administração do sistema educacional, responsabilizando as províncias pela educação básica, sendo que ao governo central caberia ofertar o ensino superior no país todo e a educação básica na cidade do Rio de Janeiro. O resultado foi praticamente um ensino básico abandonado e sem recursos, com algumas iniciativas privadas, como colégios particulares de custos elevados e escolas dirigidas por pessoas religiosas. Assim, “chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109).

A primeira constituição da república instituiu, em 1891, o federalismo, e manteve tanto a descentralização do sistema educacional, quanto à restrição do direito à cidadania à maior parcela da sociedade, em que excluía o direito de votar das pessoas adultas analfabetas, que compreendiam grande parte da população. Logo, com o propósito de difundir o ensino primário pelo país e erradicar o analfabetismo, a primeira campanha nacional de alfabetização ocorreu em 1915 com a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. O momento parecia então ser favorável ao surgimento e fortalecimento de políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas. No entanto, essa liga foi uma organização preconceituosa e elitista que contribuiu para a construção e difusão da ideia do analfabetismo como “um mal para o país”, atribuindo um sentimento de culpa à própria pessoa analfabeta pela sua condição de não ser alfabetizada (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

A partir da revolução de 1930 uma nova constituição foi elaborada em 1934, a qual propôs um plano nacional de educação, reafirmando o dever do Estado com a educação e estabelecendo o ensino primário gratuito, de frequência obrigatória e extensivo às pessoas adultas. Foi o primeiro momento de reconhecimento da educação de pessoas jovens e adultas como um direito (DI PIERRO; HADDAD, 2000). O cenário mundial também contribuiu com a ampliação de políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas. Com o fim da II Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), preocupada com a reconstrução das nações e com o desenvolvimento dos países classificados como subdesenvolvidos, inicia e intensifica o discurso sobre o direito à educação para todas/os e sua importância para alavancar o desenvolvimento dos países.

Associado às intenções do discurso da Unesco e ao contexto de afirmação e

ampliação dos direitos sociais, o Brasil inicia então um processo de expansão de suas responsabilidades com a educação de pessoas jovens e adultas por meio da formulação de políticas públicas, como a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1942, que objetivava a ampliação da educação primária e compreendia o ensino supletivo. O Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi criado em 1947 com a finalidade de coordenar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual teve um papel importante na criação de uma infraestrutura nos estados e municípios para a educação de pessoas jovens e adultas. Ainda em 1947 aconteceu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos com o *slogan* “ser brasileiro é ser alfabetizado”, vinculando a alfabetização de pessoas adultas à democracia e cidadania, uma vez que as pessoas analfabetas não podiam votar.

Apesar do nível de escolarização reduzido, comparado com as médias de países desenvolvidos e de alguns países em desenvolvimento, a atenção dada à educação de pessoas jovens e adultas a partir de 1940 promoveu uma queda no índice de analfabetismo no país, em que o analfabetismo abrangia 46,7% da população acima de cinco anos de idade no ano de 1960 (DI PIERRO; HADDAD, 2000). Mesmo com tal redução, a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958 no Rio de Janeiro, evidenciou as preocupações de educadoras/es em relação as diretrizes pedagógicas dessa modalidade de ensino, denunciando seu caráter superficial e a inadequação de seu modelo, uma vez que a educação de pessoas jovens e adultas era caracterizada pela sua curta duração, além de estar relacionada ao crescimento/desenvolvimento do país e à tentativa de “silenciar” as tensões sociais.

Tais características reforçavam todo o preconceito relacionado à pessoa analfabeta, segundo Di Pierro e Haddad (2000) “o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária”.

Segundo Pinto (2010), a pessoa analfabeta é em verdade culta, detentora de saberes que possibilitaram sua sobrevivência, pois se pôde viver até o momento, é pelo fato de que a realidade, o contexto não exigiu o conhecimento sobre a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, programas de alfabetização para pessoas jovens e adultas devem estimular esses sujeitos para que busquem o saber letrado e que tal saber possibilite a mudança das condições sociais e materiais dessas pessoas.

Logo, no início dos anos 60, começaram a surgir novas propostas para a educação de pessoas jovens e adultas, destacando a atuação de Paulo Freire, que lutava para que as pessoas oprimidas tivessem acesso a uma escolarização transformadora. Assim, a

pedagogia libertadora de Freire marca um momento de releitura dessa modalidade, propondo a educação como um processo fomentador de uma reflexão crítica com as/os educandas/os, em que se percebessem como seres atuantes da história capazes de analisar criticamente o ambiente em que vivem e as relações estabelecidas para então transformar essa realidade desigual e opressora.

A nova leitura proposta por Freire, em meio ao fortalecimento de movimentos sociais que apontavam para importante mudança conjuntural, impulsionou um novo cenário, um cenário de efervescência política/social, que incluía a experimentação de novos modelos de alfabetização, de movimentos de valorização da educação e da cultura popular, marcados por

vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 113).

Com o golpe militar de 1964, ocorreu uma ruptura nesse novo cenário, reprimindo os movimentos de educação e cultura populares, perseguindo suas/eus idealizadoras/es e forçando-as/os ao exílio. A fim de preencher as lacunas deixadas pelos movimentos perseguidos, o Estado, em 1967, buscou programas conservadores, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), dirigida pela igreja evangélica estadunidense, que encontrou no governo militar apoio e convergência de princípios, já que ambos contestavam política e pedagogicamente os movimentos populares de educação e pretendiam “formar uma consciência” democrática e cristã.

Os interesses hegemônicos do modelo econômico desejado pelo regime militar para transformar o Brasil em uma grande potência resultaram na promulgação das leis nº 5.370 e 5.692, as quais instituíram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967 e fixaram novas diretrizes e bases para os ensinos fundamental e médio que regulamentavam o ensino supletivo em 1971.

O Mobral tinha como propaganda a erradicação do analfabetismo, visto como uma vergonha nacional, como sinônimo de fracasso (DI PIERRO; HADDAD, 2000) e qualificação da mão de obra operária. Novamente, o discurso preconceituoso em relação à pessoa analfabeta era reforçado. As orientações desse programa, de acordo com Barros

(2011), eram que as/os educandas/os aprendessem a ler, escrever e contar, em que a educação estava a serviço do projeto de desenvolvimento econômico do país, sem qualquer perspectiva de uma análise crítica. Segundo Di Pierro (2005), programas com essa perspectiva tinham um caráter estritamente compensatório, em que a educação de pessoas jovens adultas era percebida como reposição dos estudos perdidos na infância.

Durante os anos 70, a fim de garantir sua sobrevivência, o Mobral passou por reestruturações, uma vez que seu objetivo de erradicar o analfabetismo no país fracassava. Assim, continuou até 1985, ano da abertura política, e rapidamente foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar).

Com o fim do regime militar, iniciou-se o processo de redemocratização, marcado pela retomada do poder executivo pela sociedade civil, pelas eleições diretas e pela liberdade de expressão. Nesse momento, tínhamos um ambiente favorável para romper o caráter compensatório e utilitarista da educação e retomar os ideais de uma educação emancipatória dos movimentos populares, até então perseguidos.

O ano de 1990 marcou a história da educação de pessoas jovens e adultas, pois foi declarado pela ONU como Ano Internacional da Alfabetização e também pela realização da Conferência Mundial em Jonthien, na Tailândia, que reuniu pela primeira vez a Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. As diretrizes dessa conferência dinamizaram reformas educativas em países em desenvolvimento, garantindo à educação um espaço de destaque entre as demais políticas sociais, com a criação e inclusão de metas para reduzir as taxas de analfabetismo, a expansão dos serviços de educação básica e a capacitação às pessoas jovens e adultas.

Porém, mesmo com esses destaques, mais um retrocesso marcava a história na educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, em que o então governo do presidente Collor, em 1990, extinguiu a Fundação Educar e elaborou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o qual nunca saiu do papel. A falta de interesse do governo Collor pela educação de pessoas jovens e adultas pode ser exemplificada pela fala de seu ministro da educação, José Goldemberg: “temos de estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar os adultos”, o que reafirma a falta de prioridade do MEC em relação a essa modalidade de ensino (BEISIEGEL, 1997).

Após o *impeachment* de Collor, o governo provisório de Itamar Franco elaborou o Plano Nacional de Educação, em que metas com o objetivo de aumentar a entrada

tanto para pessoas analfabetas quanto para jovens e pessoas adultas pouco escolarizadas foram fixadas (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o retrocesso no plano das políticas públicas educacionais foi retomado, em que duas medidas restritivas foram tomadas: a emenda constitucional n° 14 e a promulgação da LDB n° 9.394.

A referida emenda desobrigou a união do oferecimento do ensino fundamental às pessoas jovens e adultas, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita, e também a dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dessas pessoas. Esse descompromisso da união refletiu nos estados e municípios, os quais ficaram desestimulados em ampliar o número de vagas para essa modalidade de ensino.

Já a LDB, apesar de apresentar uma seção toda para a educação de pessoas jovens e adultas, garantindo seu acesso e permanência na escola, também não respeitou seu contexto e suas especificidades, uma vez que igualou suas funções aos objetivos e às formas do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens e diminuiu a idade mínima para exames supletivos de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio. Enfim, todas essas medidas buscavam acelerar o número de concluintes tanto do ensino fundamental quanto médio (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Ainda nesse contexto de políticas desarticuladas do governo federal em relação à educação de pessoas jovens e adultas, a partir da segunda metade dos anos 90 foram instituídos três programas federais de formação de pessoas jovens e adultas: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação Agrária (Pronera)²⁹ e Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor).

Destacamos que nenhum desses programas tinha a coordenação do MEC e todos foram desenvolvidos em regimes de parceria, por exemplo, com ONGs e/ou instituições de ensino e pesquisa. Tal fato pode ser percebido como um distanciamento do MEC no exercício de suas funções de coordenação e como uma ação supletiva e redistributiva na oferta da educação básica de pessoas jovens e adultas (DI PIERRO; HADDAD, 2000). O governo Fernando Henrique, assim como os governos anteriores, novamente fortalecia a configuração da modalidade da educação de pessoas jovens e adultas como marginalizada e compensatória.

Apenas em 2000, após o Parecer CEB n° 11/2000, cujo relator foi Carlos

²⁹ O Pronera, mediante resultados alcançados e avaliados entre 2002 e 2003, é relevante para o cenário dos acampamentos e dos assentamentos da reforma agrária, pois assume o desafio de alterar as estatísticas educacionais do campo e de subsidiar a implantação de uma política pública que democratize o ensino no campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Roberto Jamil Cury, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de pessoas jovens e adultas, as quais reforçaram o reconhecimento enquanto modalidade da educação básica e direito público subjetivo nas etapas dos ensinos fundamental e médio.

Cabe destacarmos a relevância desse parecer frente a um número significativo de pessoas consideradas analfabetas, que de acordo com dados censitários de 2010 representava 9,63% da população brasileira com 15 anos ou mais, que enfatiza a perspectiva dessa modalidade de ensino como uma “dívida social não reparada” para essas pessoas que não tiveram acesso (ou que esse tenha sido dificultado) nem o domínio das habilidades da escrita e da leitura no ambiente escolar ou fora dele. Para Cury (2000), a privação deste acesso tem influência direta na convivência social atual, uma vez que essa sociedade considera tais habilidades como instrumento imprescindível para o estabelecimento das relações.

O autor ainda discorre que esse apontamento faz lembrar a função reparadora vinculada à educação de pessoas jovens e adultas, que, no limite, não seria uma função que somente diz respeito à restauração do direito à educação para essas pessoas, mas sim o direito e a garantia a uma escola de qualidade, o direito a um projeto educacional que assuma a perspectiva de sociedades mais igualitárias e assim potencialize a construção de contextos mais democráticos de conhecimento. Diante disso, as/os estudantes dessa modalidade são percebidas/os como pessoas maduras que viveram mais experiências de vida e de trabalho e, nesse sentido, Cury (2000) afirma a função equalizadora dessa modalidade de ensino, justificada pelo fato da equidade ser considerada, ou seja, os sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas, considerados desfavorecidos frente ao contexto de acesso e permanência da escola, devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros sujeitos, como afirma: “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer [que] tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (ibid., p.10).

Nesta linha, a educação de pessoas jovens e adultas ainda possui outra função, a qualificadora, que tem relação com a aprendizagem ao longo da vida, que assume o ser humano como um ser inconcluso, com potencial de desenvolvimento e de educar-se, em ambientes escolares e não escolares, para a solidariedade, a igualdade e a diversidade (ibid.). Assim, com tais funções, o parecer é relevante, pois incorpora uma nova concepção da educação de pessoas jovens e adultas, comparada à configuração compensatória e às diretrizes nacionais da educação básica; uma concepção que aponta a possibilidade da aprendizagem em

todas as idades e em todas as épocas da vida, aprendizagem que permite às/aos estudantes o reconhecimento enquanto sujeitos ativos e históricos.

Após essa exposição, retomamos a trajetória da modalidade. No início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, foi apresentada uma mudança discursiva em relação aos governos anteriores, na qual foram retomadas as principais pautas da educação de pessoas jovens e adultas (DI PIERRO, 2005, 2010). No entanto, a autora indica dois momentos distintos desse discurso em relação às políticas da educação de pessoas jovens e adultas. No primeiro momento desse governo, classificado pela autora como positivo e distinto em relação ao do governo anterior, nota-se a importância adquirida por essa modalidade na política educacional por meio de sua institucionalização no sistema de ensino básico, exemplificado pela criação de políticas específicas como a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)³⁰ em julho de 2004, e inclusão nos programas de assistência estudantil. Essa assistência foi garantida pela a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundeb, pela lei n.º 11.497, de 16 de junho de 2009, a qual estende o Programa Dinheiro Direto na Escola à educação de pessoas jovens e adultas da rede pública, incluindo-a nos Programas Nacionais do Livro Didático, de Alimentação e de Transporte Escolar (DI PIERRO, 2005, 2010).

Já o segundo momento dessa administração foi marcado pela criação de inúmeros programas e projetos: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Pronera³¹ e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Cada um desses programas foi gerido por um órgão governamental diferente e os seus resultados, considerados não tão exitosos se pensarmos, por exemplo, na quantidade de pessoas não alfabetizadas, podem ser explicados pela falta de foco dos programas e do governo, falta de fiscalização, evasão das/os educandas/os, formação precária das/os educadoras/es, entre outros aspectos. Assim, para Di Pierro (2010) ainda não é possível avaliar plenamente o impacto de todos os programas, no entanto supõe que estratégias não articuladas tenham menos chance de sucesso em relação à construção e implementação de um

³⁰ A Secad hoje é Secadi, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, destacamos em sua estrutura a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).

³¹ O Pronera, mencionado anteriormente, foi criado em 16 de abril de 1998 pela Portaria n.º 10/98. Porém, em 2004, a fim de adequar o programa às diretrizes do novo governo foi reelaborado com um novo manual de operações.

projeto institucional de planejamento para a educação de pessoas jovens e adultas, como a articulação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação.

Verificamos, diante de uma análise geral do histórico da educação de pessoas jovens e adultas, a presença de muitas políticas emergenciais e desarticuladas, restringindo essa modalidade de ensino a uma função compensatória, centrada em programas de alfabetização e de reposição de estudos.

Diante disso, entendemos como essencial, para um processo transformador no ensino e aprendizagem dessas pessoas jovens e adultas, a explicitação e a elaboração em seus projetos políticos pedagógicos e nas políticas públicas da dimensão da educação ambiental, numa perspectiva crítica, o que pode auxiliar na (re)construção de uma educação de pessoas jovens e adultas, a fim de possibilitar uma educação digna, igualitária e legítima, que respeite e reconheça os seus sujeitos enquanto detentores de conhecimentos e agentes potentes para a transformação da realidade.

Por uma educação ambiental crítica para pessoas jovens e adultas

Conforme exposto, a aproximação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental é impulsionada por leis, por pesquisas e discussões em eventos, como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia)³², a qual resultou na elaboração da Declaração de Hamburgo que afirmou em seu artigo 17, intitulado “Sustentabilidade Ambiental”, que

[...] a educação voltada para a sustentabilidade ambiental deve ser um processo de aprendizagem que deve ser oferecido durante toda a vida e que, ao mesmo tempo, avalia os problemas ecológicos dentro de um contexto socioeconômico, político e cultural. Um futuro sustentável não pode ser atingido se não for analisada a relação entre os problemas ambientais e os atuais paradigmas de desenvolvimento. A educação ambiental de adultos pode desempenhar um papel fundamental no que se refere à mobilização das comunidades e de seus líderes, visando ao desenvolvimento de ações na área ambiental (V CONFINTEIA, 1997, grifo nosso).

Ainda sobre essa perspectiva, essa aproximação pode romper com propostas pedagógicas, projetos e ações de educação ambiental crítica exclusivas para crianças. A educação ambiental não pode ser excludente. Como afirma Ireland (2007), é um campo que “não estabelece limites nem de idade nem de qualquer outra categoria excludente. A teoria e

³² As Confinteas são conferências internacionais para o fortalecimento da educação de pessoas jovens e adultas. A primeira ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. A partir daí, a cada década, a Unesco tem organizado essas conferências as quais ocorreram em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), Hamburgo (1997) e Belém (2009). Em relação às discussões internacionais, sugerimos a leitura do Relatório Global de 2009 sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, organizado pela Unesco.

prática da educação ambiental são, por natureza e necessidade, inclusivas e abrangentes.” (ibid., p. 231).

A aproximação entre educação de pessoas jovens e adultas e educação ambiental já existe³³, tanto no ambiente escolar quanto no não escolar. No entanto, para ser de fato concreta, faz-se necessário transformar o cenário das ofertas dessa modalidade de ensino, que são em sua maioria compensatória, e das práticas desse campo de atuação, que devem ser baseadas em uma proposta coerente de formação integral e permanente³⁴, de educação libertadora que impulse a (re)construção de relações justas e de um ambiente equilibrado.

A pesquisadora estadunidense Haugen (2006) aponta um novo campo de estudo: a educação ambiental de adultos³⁵, que relaciona o processo de ensino e aprendizagem às temáticas socioambientais vivenciadas atualmente por todas as pessoas e de maneira desigual. É definida como uma abordagem educacional dialógica, “engajada, incluyente e ativa elaborada a partir de várias disciplinas, que informa e fortalece [as] os estudantes a se tornarem ativistas, transformando o aprendizado em ação ao abordar as causas dos problemas ambientais.” (ibid., p. 93-94, tradução nossa). Para a autora, teorias relacionadas à aprendizagem de pessoas adultas auxiliam a estruturar teorias e práticas da educação ambiental de pessoas adultas, como estar articulada a outras disciplinas curriculares, considerar contribuições de todas as pessoas envolvidas, ter estudantes engajadas/os que se encontram em distintas fases da vida, possibilitar que as/os estudantes consigam transformar os conteúdos teóricos em ação, sensibilizar as/os estudantes a enfrentar os problemas ambientais e incentivar a relação justa e respeitosa entre as/os estudantes com a natureza.

Já Peralta e Ruiz (2002) afirmam que a problemática ambiental não é nova, resulta de um complexo processo econômico, social, político e cultural, e que precisa ser incorporada, urgentemente, pela educação. Os autores afirmam que ao serem inseridos na educação de pessoas adultas temas socioambientais sob uma perspectiva crítica, essas pessoas terão elementos para analisar o significado de sua participação nos modelos convencionais de

³³ Indicamos o artigo de Fischer (2009) – *Educação não-escolar de adultos e educação ambiental: um balanço da produção de conhecimentos* –, que trata dessa aproximação em ambientes não escolares, e o artigo de Alkimin (2015) – *O panorama das publicações sobre educação ambiental na educação de jovens e adultos nos últimos dez anos (2005-2014)* –, que apresenta um breve levantamento de literatura da aproximação entre educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas em espaços formais e não formais de ensino.

³⁴ A perspectiva da formação integral e permanente vai ao encontro da concepção de aprendizagem ao longo da vida, nos termos de Torres (2006). Para a autora, educar pessoas, formar leitoras/es críticas/os, da palavra e do mundo na concepção freiriana, é uma missão que se inicia com uma educação básica de qualidade e se estende como aprendizagem ao longo de toda a vida, na família, na comunidade, no trabalho, enfim, nas relações diversas.

³⁵ Tradução nossa da expressão *environmental adult education* utilizada por Haugen (2006).

desenvolvimento.

Ireland (2007) destaca que a educação ambiental crítica não pode ser inserida como disciplina específica no currículo da educação de pessoas jovens e adultas, mas ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento de maneira transversal em qualquer etapa da vida. Nesse contexto, ao articular educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas, estabelece-se um diálogo com tais pessoas com vistas a compreender a sua relação com o ambiente e os saberes que já acumularam a respeito dela, a fim de fomentar a ideia de sujeitos ativos, tomadores de decisão e protagonistas na transformação da realidade.

A educação é muito mais que instrumental. Ela deve ser crítica e ativa, buscando aprofundar a nossa compreensão do mundo e a capacidade de mudá-lo. A educação não é um processo externo à vida; ao contrário, é parte integral da vida, com força suficiente para transformá-la. Os conteúdos da educação vêm e retornam à vida. Por isso a centralidade da EA [educação ambiental] como eixo fundamental de educação de jovens e adultos (ibid., p. 231).

Assim, a educação ambiental, entendida como um processo de aprendizagem transformador, é necessária para que as pessoas jovens e adultas possam se apropriar tanto dos conhecimentos instrumentais que lhes importam para acessar e buscar sua inserção social, quanto de reflexões e ações que contribuam de maneira criativa e transformadora em suas realidades para viverem em um ambiente equilibrado.

É importante que a educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas ganhe um espaço na agenda do governo, com a criação e estabelecimento de políticas públicas educacionais que garantam práticas educativas de qualidade ao pautarem questões que podem contribuir para superação dos diferentes tipos de discriminação e para a transformação desse contexto de desequilíbrio socioambiental.

[...] igualmente importante é o papel das políticas públicas de EA [educação ambiental] e de EJA [educação de pessoas jovens e adultas], para que assegurem o direito à aprendizagem sem discriminação por idade, gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, religião e aproximem os atores envolvidos, em direção à sinergia de ações e ao intercâmbio de informações, aprimorando as diversas práticas e reflexões existentes (SORRENTINO; PORTUGAL; VIEZZER, 2009).

Assim, tais recomendações e discussões apresentaram elementos que reforçam a importância de inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas, uma inserção que pode contribuir tanto para a superação da visão compensatória e reducionista que tem marcado esse campo quanto para propiciar questionamentos e reflexões dessas pessoas jovens e adultas sobre seus papéis nas relações, para que tomem consciência de seu potencial para intervir e transformar a realidade e da legitimidade de tais ações.

Jovens e adultos serão, cada vez mais, convocadas a defender, proteger, conservar

ou preservar o seu meio, o ambiente onde vivem e constroem os seus sonhos de futuro. Sem eles, não faremos a educação das crianças e nem criaremos condições para que as crianças se eduquem (SORRENTINO; PORTUGAL; VIEZZER, 2009, p. 104).

A partir dessa ideia, acreditamos na educação ambiental de pessoas jovens e adultas como um espaço de potencialidades, em que possam exercitar a capacidade crítica em direção à sua emancipação e assim se reconhecer como sujeitos históricos participantes das mudanças socioambientais.

Nessa perspectiva, consideramos que, ao analisar a educação ambiental crítica e a educação para pessoas jovens e adultas, encontramos elementos para compreender e entender as possibilidades e as contribuições da articulação entre esses dois campos para modificar as relações desiguais e as condições de opressão em direção a um contexto de relações mais justas e, conseqüentemente, para a busca de superação da relação predatória que estabelecemos com a natureza. Assim, esperamos que esse artigo contribua para a definição e o fortalecimento de um espaço crítico para as questões socioambientais na educação de pessoas jovens e adultas.

Referências

- BARROS, Flávia Regina. *Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos*. 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, n. 4, p. 26-34, 1997.
- BRASIL, Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: CNE, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 10 abril. 2014.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago, 2008b.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set., 2010.
- DI PIERRO, Maria Clara; SERRAO, Luis Felipe Soares. *Contribuições para o diagnóstico da situação da EJA no Estado de São Paulo (2014)*. São Paulo: Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos – SP, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HAUGEN, Caitlin Secret. Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice. *Convergence*, v. 39, n.4, p. 91-106, 2006.
- IRELAND, Timothy Denis. *A vida no bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos*. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC, MMA, UNESCO, 2007.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão ambiental do meio ambiente* (Coleção Meio Ambiente/ série EA). Brasília: Ibama, 2002. p. 161-198.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*. v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítico-dialógica em comunidades de aprendizagem. In: MATHEUS, Carlos Eduardo; MORAES, America Jacinta (orgs.). *Educação ambiental: momentos de reflexão*. São Carlos: Rima Editora, 2012. p. 163-180.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Estocolmo sobre meio ambiente humano*. 1972. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração de Hamburgo*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em 19 jun. 2014.

PERALTA, Joaquín Esteva; RUIZ, Javier Reyes. La perspectiva ambiental de la educación entre personas adultas. *Decisio*, México, v. 3, p. 7-12, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 148 p.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago., 2005.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone; VIEZZER, Moema Libera. A educação de jovens e adultos à luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. *La Piragua: Revista Latino Americana de Educación Y Política*, Panamá. v. II, n. 29, p. 93-108, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar em Revista: Revista do setor de Educação da UFPR*, Curitiba, n. 27, p. 93-110, jun., 2006.

Criticidade e saber de experiência feito como base para a construção de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas

Flávia Fina Franco
Amadeu José Montagnini Logarezzi

Resumo

Este artigo tem como objetivo discorrer os conceitos de criticidade e de saber de experiência feito, tendo em vista a aproximação entre educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas. Para isso, serão apresentadas as concepções de criticidade, com base em autoras/es do campo da educação ambiental crítica, e dos saberes de experiência feitos, conceito de Paulo Freire, que se refere aos saberes acumulados ao longo da vida das pessoas, de suas experiências. Assim, a proposta por uma educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas torna-se interessante e potente, especialmente ao incorporar a criticidade e o saber de experiência feito, pois reconhece a realidade experienciada pelas/os estudantes e professoras/es e busca abordar e problematizar conteúdos que tenham significado concreto para os sujeitos envolvidos, que possibilitem a reflexão e a criação de sentido para a denúncia e o enfrentamento dos problemas que emergem dos condicionantes históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais postos pelo sistema capitalista.

Palavras-chave: criticidade. Saber de experiência feito. Educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas.

Abstract

This article aimed to discuss the concepts of criticality and knowledge of living experience, in view of the approach between environmental education and education of young and adult people. For this, will be presented the ideas of criticality, based on authors of critical environmental education, and of knowledge of living experience, a Paulo Freire's concept, which refers at the knowledges accumulated over the life of the people, of their experiences. Thus, the proposal by a critical environmental education of young and adult people becomes interesting and potent, especially when incorporate the criticality and the knowledge of living experience, because it recognizes the reality experienced by students e teachers and intends to approach and discuss contents that has meaning for those involved, that allows reflection and creation of meaning for denunciation and confrontation of the problems that emerge from the historical, political, social, cultural, economic and environmental conditions posed by the capitalist system.

Keywords: criticality. Knowledge of living experience. Critical environmental education of young and adult people.

Introdução³⁶

Segundo Porto-Gonçalves (2005, p. 12) “não há, praticamente, setor do agir humano onde ocorram lutas e reivindicações que o movimento ecológico não seja capaz de incorporar”, ou seja, de acordo com o autor, a questão ambiental é também questão cultural, social, econômica e política.

Temas como a extinção de espécies, o desmatamento, o uso de agrotóxicos e de transgênicos, a poluição do ar e das águas, a contaminação de alimentos, a erosão dos solos, a diminuição das terras produtoras de alimentos pela construção de grandes empreendimentos, como barragens, entre outros, apontam a presença crescente e constante da temática ambiental na mídia, na economia, nas políticas públicas, nos movimentos sociais e em discussões e preocupações cotidianas da sociedade urbano-industrial (ibid.).

Os efeitos dessas questões estão associados a uma nova relação, que construímos e estabelecemos entre nós, sociedade urbano-industrial, e o ambiente em que vivemos, o qual passa a ser/é visto como um objeto a ser dominado e consumido.

Tais questões interessam aos mais diferentes segmentos da sociedade, em que nem todas as pessoas e/ou instituições partem da mesma motivação política, o que resulta num contexto de ambiguidades e contradições em que emergem discursos e práticas em torno da questão ambiental incoerentes entre si, como exemplifica Porto-Gonçalves (2005) na realidade brasileira.

A distância entre o discurso e a prática é gritante: o próprio nome do país, Brasil, é o de uma madeira que não se encontra mais, a não ser em museus e jardins botânicos e a nossa bandeira cada vez corresponde menos ao verde de nossas matas ou ao amarelo de nosso ouro. O azul de nosso céu é cada vez menos nítido, seja pelas queimadas que impedem até que aviões levantem voo dos aeroportos, seja pela poluição de nossos centros industriais (ibid., p. 14).

De acordo com o autor, o modelo de produção capitalista iniciou-se no final do século XVIII, em que a ciência e a técnica adquiriram um espaço de destaque na sociedade urbano-industrial, em que ambas viabilizariam uma maior produtividade – uma maior quantidade de produtos em um mesmo tempo de trabalho e com menores custos. Desse modo, a ideia de progresso é associada à de industrialização em atendimento às necessidades do sistema, de reprodução e acumulação do capital, embora tal compromisso seja encoberto pela justificativa do atendimento às necessidades socioculturais. O mais relevante é o fato de que

³⁶ Esse ensaio teórico foi redigido no formato de um artigo segundo as normas de publicação do periódico Educação e Sociedade. As normas e o escopo desse periódico podem ser acessadas em seu site: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso>.

tais atendimentos são promovidos às custas de duas vias de exploração essenciais a esse sistema: de um lado, a mais valia da força de trabalho da/o trabalhadora/or é expropriada pelos donos dos meios de produção e, de outro lado, da natureza são apropriados recursos materiais e energéticos para a produção. Como o atendimento às necessidades do sistema é prioritário (em favor do qual, inclusive, se modulam as próprias necessidades socioculturais), vários movimentos de adaptação do sistema têm sido veiculados no sentido de que este sobreviva apesar dos impactos decorrentes dessas duas vias: as injustiças sociais e as degradações ambientais, cada vez mais amplas e de superação cada vez mais desafiadora.

Nesse contexto, o capitalismo, baseado em valores individuais, na competição, no livre mercado e na propriedade privada, depende cada vez mais do uso de energias não renováveis, da utilização do solo, da água e de outros inúmeros bens da natureza de forma cada vez mais predatória. Esse modelo de produção que respalda a sobre-exploração dos humanos e dos bens naturais, que vê o ambiente como um espaço ilimitado de mercadorias e bens de consumo, tornou-se sinônimo de degradação e de desigualdade socioambiental, uma vez que, com vistas a manter o acesso favorável à força de trabalho expropriável, coloca parcelas significativas da população às margens desse sistema produtivo (LOUREIRO, 2006).

A degradação é socioambiental, uma vez que os modos de utilização e distribuição dos recursos que são extraídos do ambiente desenvolvem-se de maneira desigual e injusta, em que uma parcela da população é beneficiada ao apropriar-se mais dos recursos e outra parcela é prejudicada ao sofrer mais com os danos ambientais.

Acselrad (2005) apresenta inúmeros exemplos de setores sociais mais desprovidos e expostos aos riscos ambientais desse modelo de produção, que concentra os benefícios do desenvolvimento em poucas mãos:

para a expansão da monocultura do eucalipto, perdem os quilombolas suas terras e fontes de água; [...] para a expansão da soja transgênica[,] são inviabilizadas as atividades dos pequenos agricultores orgânicos; [...] por causa da produção de energia barata para as multinacionais do alumínio[,] perdem os pescadores e ribeirinhos do Tocantins sua capacidade de pescar; [...] para a produção de petroquímicos, perdem os trabalhadores definitivamente sua saúde pela contaminação por poluentes orgânicos persistentes (ibid., p.223).

A partir de elementos dessa natureza, para Trein (2012, p. 308) “fica evidente a insustentabilidade de uma sociedade marcada pela desigualdade social e que não respeita os ciclos da natureza”. Já para Layrargues (2002), há uma crise socioambiental, que não é somente sinônimo de uma crise ambiental, mas também de uma crise de relações sociais, entre nós, sociedade urbano-industrial, uma vez que também somos natureza.

Assim, retomamos que a temática ambiental está inserida em um contexto de contradições, já que para alguns setores empresariais, como o do agronegócio, que construíram uma tradição nada respeitosa em relação ao ambiente, os setores preocupados com a conservação ambiental seriam contrários ao progresso e desenvolvimento do país. Logo, precisamos entender que para parte desses setores preocupados com a questão ambiental, em que os discursos e as práticas posicionam-se contrários à miséria que parte da população vive, as concepções de progresso e desenvolvimento não são as mesmas dos setores empresariais.

Sustentamos uma posição de preocupação com o ambiente, posição que não é romântica, pois como Porto-Gonçalves (2005), não vemos a floresta Amazônica como um santuário intocável tampouco um espaço de construção de usinas hidrelétricas, da ampliação das fronteiras do agronegócio, da mineração. No entanto, isso não significa que somos contra o progresso e desenvolvimento do país, significa que somos favoráveis a construção e implantação de um espaço de diálogo igualitário sobre as possíveis e justas alternativas de apropriação e distribuição dos bens do ambiente, a um modelo de progresso e desenvolvimento que implique uma realidade socioambiental equilibrada e igualitária.

Essa posição implica estar atenta/o para saber identificar esses incoerentes discursos e práticas com consequências socioambientais tão devastadoras; almeja uma relação entre sociedade urbano-industrial e natureza que implique a um só tempo mais justiça social e menos degradação ambiental.

Além disso, tal opção implica a denúncia de discursos e práticas devastadoras, vinculadas ao sistema de produção capitalista, uma vez que a temática socioambiental não pode ser vista como secundária, nem uma causa restrita a determinados grupos, mas sim como integrante das lutas sociais das majorias, que têm buscado o anúncio do ambiente como um espaço igualitário e sustentável, o anúncio de uma nova relação entre sociedade-natureza pela qual valha a pena lutar (ACSELRAD, 2005).

Com efeito, não seria exagero afirmar que o século XXI se inicia com uma vigorosa ideia-força que advoga a imperativa necessidade do estabelecimento de uma nova relação entre os humanos e a natureza, para reverter o controverso mas provável quadro de degradação ambiental global, inclusive onde o próprio capitalismo encontra-se sob suspeita, apontado por muitos como um fator decisivo da degradação ambiental (LAYRARGUES, 2006, p. 72).

Em busca da construção e estabelecimento dessa relação, que não é propriamente nova³⁷, o campo da educação aparece como possibilidade de reflexão

³⁷ Concordamos com Porto-Gonçalves (2005), que aponta a existência de sociedades com relações de tradição

orientadora de ações com as quais podemos contribuir para uma transformação dessa relação predatória e desigual entre nós, seres sociais que vivemos nesse sistema de produção, e entre nós e o ambiente, já que se trata de um desafio multidimensional, que implica tanto a produção contextualizada e ressignificada de conhecimento quanto à revisão de valores éticos e estéticos, passando pelo engajamento popular na participação política, em movimentos sociais que busquem a coordenação e a articulação de ações de transformação de interesse público. Nesse sentido, o processo de conscientização vinculado à educação torna-se fundamental. De acordo com Fiori (2005),

a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano [em que se inclui o ambiente], sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem [e a mulher] a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação (p. 22).

Para trabalhar integradamente a imbricação conhecimento-valor-participação, no sentido de Carvalho, L. M. (2006), a educação dialógica, apoiada na palavra verdadeira freiriana a que Fiori (2005) dá sentido prático, deve trilhar por via a um só tempo problematizadora e contextualizadora, orientada à libertação, o que demanda especial atenção a alguns conceitos chave. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre dois desses conceitos chave, a criticidade e o saber de experiência feito, tendo em vista a aproximação entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas, devido ao potencial desses campos para as transformações socioambientais em questão, indicado em outro trabalho (FRANCO; LOGAREZZI, 2016b).

Para discorrer sobre a criticidade recorremos a autoras/es do campo da educação ambiental crítica e para os saberes de experiência feitos, concepção de Paulo Freire, que se refere aos saberes acumulados ao longo de nossas vidas, de nossas experiências, apresentamos, além do conceito freiriano, outros autores que enriquecem a análise.

Além disso, vale perguntar, frente a esse contexto de degradação socioambiental, quem são os sujeitos que sofrem com os impactos ambientais? Esses são distribuídos equitativamente entre a população? Uma parcela significativa das/os estudantes dessa modalidade de ensino é a que possui maior vulnerabilidade social frente a tais impactos. No entanto, essas pessoas a fim de transpor e/ou de superar esses obstáculos estabelecem uma relação interessante e criativa com seus contextos, a qual pode trazer apontamentos e

respeitosa com o ambiente, como, por exemplo, alguns grupos extrativistas, de agricultura familiar, quilombolas, ribeirinhos e os povos indígenas.

contribuir para a construção de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas (RIBEIRO; FRANCO; LOGAREZZI, 2015).

Assim, nas seções seguintes desse artigo, além da abordagem dos dois conceitos, serão também aprofundadas as possibilidades da aproximação entre a educação ambiental e a educação de pessoas jovens e adultas para a superação das desigualdades socioambientais, em que se destacam os referidos conceitos.

A dimensão ambiental na educação

Entendemos uma das dimensões da educação como um processo emancipatório que desvela as potencialidades e os obstáculos para a transformação social. Para Freire (2005), a educação emancipadora vista como um ato político surge como

[...] aquela que tem de ser forjada *com ele* [oprimido] e não *para ele*, enquanto homens [e mulheres] ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (ibid., p. 34).

Com essa dimensão, em que a emancipação aparece como “luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2010, p. 145), assumimos a visão freiriana de que somos seres de busca, seres condicionados, mas não seres determinados, em que nossa vocação ontológica é a busca pela libertação, pela humanização, enfim, pela emancipação.

A partir dessa ideia, percebemos que a educação desejada, pautada no diálogo igualitário, é aquela em que haja educadoras/es e estudantes que questionem criticamente a realidade em que estão inseridas/os; é aquela em que “homens [e mulheres] se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Assim, acreditamos que com uma educação problematizadora e libertadora, mulheres e homens tornam-se sujeitos ativos no caminho de sua verdadeira humanização, de sua aprendizagem e da construção e reconstrução de sua história.

Ao longo desse percurso, mulheres e homens percebem a necessidade de rever as estruturas que condicionam suas vidas, que obstaculizam a humanização. Também descobrem que por meio da reflexão subjetiva, do diálogo igualitário e da problematização sobre questões que consideram relevantes, podem tomar decisões de maneira mais autônoma, decisões que podem resultar em transformações sociais significativas (LOGAREZZI, 2012).

Nesse artigo, consideramos que a relação entre o aumento e a persistência das desigualdades sociais e o processo de degradação ambiental, no contexto do sistema de

produção capitalista, é cada vez mais visível. Sendo assim, faz-se necessário perceber e difundir que a questão ambiental não é restrita a alguns grupos, como as classes médias urbanas (ACSERALD, 2005).

Para contribuir com essa percepção, é importante que seja trabalhado com todos os grupos sociais, inseridos nesse sistema de produção, o conhecimento de todas as dimensões da realidade, de modo que as questões ambientais não apareçam descoladas das condições sociais, para que, assim, as pessoas possam refletir e agir em direção a uma reformulação desse contexto, em que o ambiente não seja mais visto apenas como um recurso do capital, mas sim como um espaço de justiça, de igualdade, enfim, de humanização.

Logo, ao percebermos que somos naturalmente parte do ambiente, não sendo mais possível a dicotomização entre natureza e sociedade, podemos considerar que o desafio da educação aqui assumida, de transformação das relações sociais, confunde-se com o desafio de uma educação ambiental na perspectiva crítica ou de uma educação socioambiental.

E a justificativa para a utilização de tais adjetivos ao substantivo educação é que ainda há lacunas no processo de ensino e aprendizagem que não incorporam criticamente a dimensão ambiental (LOGAREZZI, 2012). Tais lacunas precisam ser preenchidas a fim de alcançar a superação da crise socioambiental, como argumenta Freire (2000):

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (ibid., p.66-67).

Criticidade na perspectiva da educação ambiental

A adjetivação da educação com o ‘ambiental’ teve como objetivo a garantia da inserção da dimensão ambiental no processo de ensino e aprendizagem. Porém, sendo a educação uma área de diversidade de teorias e práticas, de disputas entre diferentes concepções de ambiente, de seres sociais e de mundo, fez-se necessário acrescentar outro adjetivo à educação ambiental: o ‘crítica’ (LAYRARGUES, 2002; CARVALHO, I., 2004; GUIMARÃES, 2004; LOGAREZZI, 2012; TREIN, 2012).

Assumimos a necessidade do segundo adjetivo, crítica, por entendermos que a ação educativa deve contribuir para a transformação da realidade, marcada historicamente pela exploração e alienação da natureza, logo dos seres sociais, garantindo a reprodução do capital. Assim, consideramos que o referencial crítico nos guia em direção a ações e discursos

marcados pelas esferas da transformação social e da emancipação, que potencializam e concretizam “novas formas de ser e de constituir relações na natureza” (LOUREIRO, 2005, p. 330), sendo sua parte e dialeticamente corresponsáveis por sua totalidade. Assim, tal noção de criticidade está marcada tanto pela implicação dialética entre as relações sociais e as relações com a natureza, como pela dinamicidade processual com que as referidas esferas se implicam, num mesmo movimento histórico em que sujeitos emancipados promovem transformação social e sociedade transformada, por sua vez, gera emancipação.

Em relação às possibilidades de adjetivação da educação ambiental e suas fundamentações, há várias/os autoras/es que as discutem e propõem uma sistematização das diversas concepções teóricas, técnicas e práticas desse campo, como Sauv  (2005) e Sorrentino (1998), que construíram mapas das diferentes correntes, as quais possuem pontos comuns e/ou divergentes entre si e podem se complementar.

Para Layrargues (2002), uma vez listadas as possibilidades de adjetivação da educação ambiental, nota-se uma polarização dessas classificações, entre uma educação ambiental convencional/hegemônica e uma educação ambiental crítica/contra-hegemônica³⁸. Tal sistematização é conhecida de acordo com referenciais normativos, culturais, políticos, que afetam as interpretações, individual e coletiva, do mundo e as ações. Assim, de acordo com o autor, enquanto a educação ambiental convencional

concebe a humanidade como deflagradora e vítima da crise ambiental, a *educação ambiental crítica* identifica sujeitos sociais específicos com níveis diferenciados tanto de responsabilidade como de exposição aos riscos ambientais, de modo inversamente proporcional. Enquanto a *educação ambiental convencional* concebe a problemática ambiental como uma decorrência da falta de conhecimento apropriado do funcionamento dos sistemas ecológicos, diante da constatação da proximidade de alguns dos limites ecossistêmicos serem atingidos, a *educação ambiental crítica* entende a problemática ambiental como um desdobramento do processo de apropriação privada dos recursos tanto humanos como naturais. E nesse sentido, a prática pedagógica da *educação ambiental tradicional* volta-se ao ensino da ecologia, aproximando-se da educação conservacionista, enquanto que a prática pedagógica da *educação ambiental crítica* volta-se à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos (ibid., p. 190, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação ambiental convencional/tradicional apoia-se numa concepção conservadora, fragmentadora da realidade, centralizada no indivíduo e na transformação de seu comportamento.

³⁸ Layrargues (2002) apresenta a educação ambiental convencional como hegemônica por considerar que essa educação diz respeito à manutenção das normas habituais da sociedade, que assegura a dominação de uma classe social sobre outras. Por exemplo, na questão sobre consumo, a educação ambiental hegemônica não investe em críticas sobre o modo de produção do sistema capitalista, mas investe na crítica sobre o consumo, não aborda um cenário de escassez de recursos retirados do ambiente e de exploração de pessoas, e sim um cenário de abundância de produtos. Já a educação ambiental crítica é a contra-hegemônica para o autor, pois tem como objetivo problematizar os valores e a visão de mundo dominantes na sociedade.

Podemos enquadrar essa perspectiva no conceito de educação *bancária*, que Freire (2005) caracteriza como um modelo educativo elitista, que serve de instrumento para a manutenção das relações de dominação que marcam a sociedade desigual do sistema capitalista. Essa educação consiste no ato de depositar conteúdos, em que as pessoas, vistas/os enquanto sujeitos de adaptação, que somente recebem e arquivam tais depósitos, reduzindo assim suas possibilidades de refletir, pensar criticamente e interagir socialmente. Em tal contexto, ao não se perceberem inseridos no mundo enquanto sujeitos ativos na história, dificilmente se concretizará a transformação das estruturas sociais e políticas que os confinam (MACEDO, 2006).

Autoras/es como Carvalho, I. (2004), Guimarães (2004), Layrargues (2002), Logarezzi (2012), Loureiro (2005, 2006) e Trein (2012), concordam com a concepção de educação ambiental crítica enquadrada como uma prática pedagógica destinada a superar as relações sociais historicamente construídas que condicionam esse contexto de desigualdade social e de degradação ambiental, como uma prática pedagógica autêntica, crítica, realizada *com* as pessoas e mediatizada pelo mundo, em processo dialógico e dialético de conscientização, no sentido da práxis transformadora que defende Freire (2005).

Nesse sentido, trata-se de uma educação vista como ato político, destacando-se novamente que apenas a simples incorporação da dimensão ambiental não contribuirá suficientemente para a transformação que se faz necessária. A gravidade da situação planetária, com um sistema de produção que reproduz um modelo social desigual, autoritário e insustentável, exige que todas as áreas do conhecimento e os campos de atuação, em particular a educação, possam ajudar a compreender melhor essa problemática e articuladamente apontar soluções que viabilizem a transformação das relações sociais e, conseqüentemente, a relação natureza-ser humano (RUIZ, 2002).

Assim, a educação ambiental que aqui defendemos não é aquela relacionada somente ao separar resíduos e ao proteger florestas; é aquela em que entendemos o motivo de separar resíduos, para onde vão, quem são as pessoas envolvidas no processo, e também entendemos o motivo de conservar as áreas verdes, de problematizarmos quem e/ou quais instituições beneficiam-se dos bens extraídos das florestas. Ou seja, a educação ambiental que almejamos não é limitadora e nem ingênua, é uma educação que compreende a totalidade dos processos, que assume a perspectiva de questionar e agir sobre o acesso, a apropriação, o uso e o abuso do ambiente e de seus bens no contexto do sistema de produção capitalista.

Assim, para essa educação a questão ambiental aparece intimamente associada

à questão social, reconhecendo que esta a precede, uma vez que nossas relações sociais determinam nossa relação com o restante da natureza, afetando tanto as causas dos problemas ambientais que hoje nos desafiam como a busca por suas soluções. Tal busca deve ser centrada em uma reflexão profunda sobre a atuação do sistema de produção, das instituições, das pessoas, com vistas a estratégias de enfrentamento a partir da participação igualitária nas esferas de decisão, destacando-se aí também a importância da democratização da educação.

Nessa direção, podemos afirmar que no Brasil o encontro entre a educação ambiental e o pensamento crítico tem origem nos ideais democráticos e emancipatórios da educação popular, que rompem com a educação bancária, mera transmissora de conteúdos, e assume outros referenciais teóricos, com destaque em Paulo Freire, um dos primeiros que praticou e teorizou sobre o pensamento crítico na educação, pensamento que subsidia uma leitura de mundo mais complexa e profunda para uma atuação que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental (CARVALHO, I., 2004; GUIMARÃES, 2004).

Para Freire e Macedo (2006), ao incorporar à criticidade a leitura do mundo, aprendemos o sentido de nosso processo alienante diário, aprendemos a perguntar o porquê da repetição burocrática das coisas para que não sejamos engolidos novamente pelo tempo, pelo capitalismo, que nos imobiliza e nos sufoca, e, assim, emergir dessa rotina alienante para que possamos ver a vida “não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia [...]” (ibid., p. 138). Logo, ao sermos críticos de nossas próprias realidades, nos tornamos verdadeiros sujeitos ativos com potencial para fazer e refazer a história.

De acordo com Loureiro (2005), o pensamento crítico encontra-se originalmente relacionado ao Instituto de Pesquisa Social, conhecido mundialmente como escola de Frankfurt, fundada em 1923.

A Escola de Frankfurt foi criada por um grupo de intelectuais com o objetivo de contribuir com pesquisas que permitissem a compreensão crítica e global da sociedade contemporânea. Para isso, se utilizou da teoria e do método dialético formulado por Karl Marx em diálogo com outros pensadores, dentre eles Weber, Hegel e Freud, em busca da construção de uma visão integradora de ciência e filosofia e de uma atuação transformadora das relações sociais (ibid., p. 325).

O campo educacional utiliza conceitos e metodologias que tiveram suas bases filosóficas nesse instituto. É possível considerar o uso do adjetivo “crítica” como base da maioria das abordagens educativas questionadoras da sociedade e de como nos constituímos e nos relacionamos em determinados contextos. E no âmbito de uma educação ambiental crítica, o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido enquanto ação educativa participativa, igualitária, dialógica e transformadora (LOUREIRO, 2006).

Destacamos, por fim, que a educação ambiental ao incorporar a criticidade não deve ser compreendida enquanto conteúdo e/ou disciplina isolada, mas sim como uma dimensão da educação, com potencialidade para a construção de uma ação-reflexão-ação crítica, de uma práxis educativa socioambiental transformadora, que envolva os âmbitos da ética, da cultura, da política, da economia e do ambiental para o enfrentamento de problemas reais pertencentes aos contextos dos sujeitos envolvidos.

As pessoas jovens e adultas e a educação ambiental

Expressões como “as crianças são o futuro do planeta” e “garantir as necessidades das futuras gerações” podem ser consideradas obstáculos para o enfrentamento dos problemas socioambientais que marcam a atualidade, uma vez que carregam um conflito de direitos entre os sujeitos que ainda não nasceram e os sujeitos já nascidos (ACSELRAD, 2005). No entanto, consideramos que a educação ambiental crítica que aqui defendemos vai além desse conflito intergeracional, pois considera a concretude dos conflitos socioambientais realmente existentes, os quais são vivenciados por sujeitos já presentes, que são os possíveis e potenciais protagonistas para realizar a denúncia sobre:

a desigualdade [socio]ambiental, ou seja, a exposição desproporcional dos socialmente mais desprovidos aos riscos das redes técnico-produtivas da riqueza ou sua despossessão ambiental pela concentração dos benefícios do desenvolvimento em poucas mãos (ibid., p. 221).

Nessa perspectiva crítica da educação ambiental, os sujeitos têm a capacidade de denunciar o modo como se organizam as condições materiais de produção e reprodução do sistema capitalista, como são desiguais tanto as formas sociais de expropriação e distribuição da força de trabalho como as formas sociais de apropriação e distribuição dos bens do ambiente e como, nesse modo de produção, as consequências negativas e riscos socioambientais afetam duplamente os grupos considerados vulneráveis socialmente (ACSELRAD, 2005). Desenvolvem assim consciência crítica a partir da ação-reflexão e, ao denunciar esse contexto desumanizante, anunciam uma nova realidade a ser construída em função dos interesses das classes sociais desprovidas, já que “denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico” (FREIRE, 1977, p. 59) que se assume por meio da práxis educativa transformadora, construída por relações sujeito-sujeito dialógicas permeadas por relações sujeito-objeto dialéticas, características essenciais da criticidade aqui referida.

Assim, uma educação ambiental crítica que expõe e problematiza as desigualdades favorecendo a reflexão crítica da realidade e a busca por soluções igualitárias defende o direito de todas/os as pessoas a uma educação de máxima qualidade, de serem respeitadas/os e de viverem em um ambiente saudável. Nesse contexto, defendemos uma educação que ocupa “todos os espaços pedagógicos possíveis no tecido social, na perspectiva da educação permanente, quer dizer, visa indistintamente a atingir todos os humanos em todos os seus momentos de vida” (LAYRARGUES, 2006, p. 84).

Sob o enfoque de a educação atingir todas as pessoas em todas as suas fases da vida, Torres (2006) afirma que as políticas nacionais e internacionais para a educação, ainda, estão centradas nas crianças e apresenta o exemplo dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio³⁹, os quais não abordam a educação de pessoas adultas e suas necessidades de aprendizagem. Esse fato, segundo a autora, pode ser justificado por recomendações do Banco Mundial feitas desde a década de 1980 aos países considerados em desenvolvimento, em que essa instituição argumentou sobre a escassez de recursos e a pouca eficácia de programas de educação de pessoas adultas.

Tais argumentos contribuem para a polarização entre a educação de crianças e a de pessoas jovens e adultas nas políticas governamentais e ainda disseminam o senso comum sobre a infância ser considerada a etapa escolar, a etapa normal para aprender a ler e escrever. No entanto, esses argumentos parecem ser inconsistentes ao olharmos para o panorama histórico educacional da maioria dos países do sul e de alguns do norte, em que milhões de crianças não têm acesso à escola⁴⁰, muito menos a escolas que tenham condições de garantir a permanência para que aprendam a ler e a escrever de maneira autônoma, ou seja, escolas que de fato assegurem o direito a aprendizagem (ibid.).

Nesse contexto, defendemos a educação permanente, exposta acima, como aprendizagem ao longo da vida, que implica necessariamente rever e romper com algumas expressões, como ‘idade escolar’ e ‘ingresso tardio’, que contribuem para a polarização entre

³⁹ Em setembro de 2000, 191 nações elaboraram a Declaração do Milênio a fim de diminuir a pobreza extrema, estabelecendo oito objetivos (1. redução da pobreza; 2. atingir o ensino básico universal; 3. igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. redução da mortalidade infantil; 5. melhorar a saúde materna; 6. combate ao HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7. garantir a sustentabilidade ambiental; 8. estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento), que tinham o prazo até o final de 2015 para serem alcançados. Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

⁴⁰ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009, no Brasil, 730 mil crianças e jovens de 6 a 14 estão fora da escola, sendo aproximadamente 3% da população dessa faixa etária. Já a população de 15 a 17 anos representa 10,5 milhões de brasileiras/os, sendo que 1,7 milhão estão fora da escola. E por fim, o número de pessoas entre 18 a 24 anos somam, em média, 23,7 milhões de habitantes no Brasil, e dentre essas pessoas, um pouco mais de 1,78 milhões não chegaram a concluir o ensino fundamental.

idade e educação, tornando a idade um fator de discriminação. Já a expressão “idade de aprendizagem” (ibid.), ao almejarmos sociedades mais justas e igualitárias, aparece na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que demanda modelos educativos diversificados e flexíveis, desenvolvidos dentro e fora do espaço escolar, a fim de garantir as necessidades básicas de aprendizagem a que têm direito e para que têm capacidade todas as pessoas, de qualquer idade. Essa ruptura é fundamental, tendo em vista o contexto brasileiro, em que muitas pessoas jovens e adultas, não encontrando no modelo escolar a acolhida de tais necessidades, acabam por abandonar este espaço. Na verdade, concordamos com Freire (1997) em que não há crianças, pessoas jovens e adultas abandonando as escolas, como se não estivessem nesses espaços só porque não quissem, mas são pessoas proibidas de acessar as escolas e nelas permanecer, tendo em vista a exclusão social, econômica, política, ambiental, promovida pelo sistema de produção hegemônico. Assim, de acordo com Pereira (2009, p. 20), parcela significativa dessas pessoas “sofreram exclusão cultural, econômica e social e, muitas vezes, passaram a desacreditar na sua capacidade de aprender, de participar, de fazer e refazer suas vidas [...]”.

Sendo um campo protagonizado também por essas pessoas, que chegaram à juventude ou à vida adulta sem as habilidades de leitura e escrita, de domínio de muitos conhecimentos acadêmicos, a aprendizagem ao longo da vida tem relação com a promoção da dignidade, da liberdade, da autonomia, do pensamento crítico, da participação e da conscientização, que, nos sentido freiriano, implica a transformação.

Para Freire (2000) se nossa opção é progressista, a favor da vida, da equidade, da autonomia e contra a injustiça, a desigualdade e a dominação, cabe à educação potencializar a luta pelos princípios éticos fundamentais à vida no mundo, aos seres humanos, aos outros animais, aos rios e às florestas, enfim, à natureza como totalidade. Assim, a aprendizagem ao longo da vida vai ao encontro de uma educação ambiental crítica, já que ambas potencializam a leitura e o pensamento crítico da palavra e do mundo.

Nessa direção, encontramos na literatura autoras/es que discutem e recomendam de maneira consistente a inserção crítica da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas (DI PIERRO, 2008; FREIRE, 2000; HAUGEN, 2006; IRELAND, 2007; PERALTA, RUIZ; 2002; SORRENTINO, PORTUGAL, VIEZZER, 2009), além de outros trabalhos em que também desenvolvemos aspectos essa associação de campos de atuação e áreas do conhecimento (FRANCO; LOGAREZZI, 2016a, 2016b, 2016c).

Logo, ao retomarmos o discurso genérico sobre o futuro e sobre quem são as/os protagonistas da questão socioambiental e do senso comum de que as crianças devem ser priorizadas na educação⁴¹, apoiamos a aproximação entre educação de pessoas jovens e adultas e educação ambiental crítica, em que o enfrentamento às injustiças sociais e às degradações ambientais não tem limite de idade, em que a educação progressista, por natureza e necessidade, possui teorias e práticas inclusivas, abrangentes, coerentes e, assim, potencializa a formação de sujeitos ativos em busca de um ambiente saudável, culturalmente diverso e socialmente justo (IRELAND, 2007; LOUREIRO, 2006).

Saber de experiência feito na educação ambiental de pessoas jovens e adultas

A educação ambiental de pessoas jovens e adultas como um processo educativo progressista busca a aprendizagem desenvolvendo uma postura crítica e criativa frente à realidade social, econômica, cultural e ambiental em que vivemos. Para isso, é necessário o estabelecimento e o fortalecimento de um diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes que as pessoas jovens e adultas já acumularam em sua experiência de vida e trazem para a sala de aula ou para outros espaços de aprendizagem (IRELAND, 2007). Nesse contexto, é dever em uma prática educativa progressista, crítica, rigorosa e bem feita o respeito a esses saberes, conforme Freire (2002) argumenta:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [e educandas], sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (ibid., p. 85-86).

Assim, além da criticidade no processo de ensino e aprendizagem, consideramos também como potencialidade na aproximação entre a educação ambiental e a educação de pessoas jovens e adultas o respeito a esses saberes, chamados por Freire de “saberes de experiência feitos” o que pode contribuir para a formação emancipatória das/os estudantes dessa modalidade de ensino, principalmente por estas/es, normalmente, encontrarem-se às margens dos processos de fruição e transformação social e expostas/os aos riscos da crise socioambiental.

⁴¹ É importante destacar que, ao assumirmos a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, consideramos a educação das crianças. Assim, nesse trecho expomos que enquanto a educação de pessoas jovens e adultas é uma realidade presente em muitos países, essa também precisa ser valorizada assim como as outras modalidades de ensino da educação básica.

Nesse sentido, acreditamos nas potencialidades de seus sujeitos por reconhecermos a diversidade de suas experiências e de seus saberes, uma vez que “essa riqueza e complexidade de saberes advêm do enfrentamento de situações-limite de sobrevivência, que requer grande criatividade, comunicação e solidariedade” (PEREIRA, 2009, p. 41). Ainda sobre essa perspectiva, tal aproximação ao trazer as experiências, os saberes e as reflexões dessas pessoas para a educação ambiental pode romper com propostas pedagógicas, projetos e ações desse campo voltadas para crianças e, assim, criar novas propostas que caminhem em compasso com a realidade dessas pessoas rumo à transformação social.

Para a análise e a concretização dessa aproximação é interessante desconstruir o senso comum da vida adulta como uma fase da vida estável e sem mudanças e refletir como essas pessoas jovens e adultas pensam e aprendem.

Nos processos de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, faz-se necessário historicizá-las, entender que trazem consigo experiências, reflexões e saberes acumulados sobre o mundo, que estão inseridas no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele das crianças e, assim compreender que há habilidades e dificuldades específicas desses sujeitos que têm que ser consideradas ao longo do processo educativo (OLIVEIRA, 1999).

Sustentando essa perspectiva, Del Mômaco (2014) defende que muito do que as pessoas jovens e adultas aprendem advém de suas experiências já vividas. Logo, ao estarem *no* e *com* o mundo, essas pessoas culturalmente aprendem e criam formas de interpretá-lo a partir de tudo que foi vivido por elas. A autora argumenta também que as experiências dessas pessoas podem ser utilizadas nas práticas educativas, potencializando a aprendizagem.

Consideramos interessante examinarmos o conceito de experiência para melhor entendermos o “saber de experiência feito”. De acordo com Boff (2002), a experiência, fenômeno profundo e amplo, compreende a maneira tanto de como interiorizamos a realidade quanto de como nos colocamos no mundo junto com as outras pessoas e seres. Com essa definição, o autor ainda nos alerta que vivência e experiência não são sinônimos, em que a primeira seria consequência e resultado da segunda. Ou seja, as emoções e valores que se seguem ao longo da experiência, que se produzem em nossa subjetividade, correspondem à vivência, essa é parte do processo total da experiência.

Para Bondía (2002), a experiência é o que nos acontece, é o que nos toca e assim adquire potência de formação e de transformação, ou seja, experiência ao passar por

nós, ao nos tocar, nos forma e nos transforma. No entanto, o autor também nos mostra um alerta. Afirma que a cada dia estão aumentando as coisas, as informações que passam por nós e quase nada mais tem nos tocado, tornando a experiência um fenômeno raro. Para o autor, o excesso de informação tem nos feito confundir o saber de experiência com o saber das coisas, das informações. Nesse sentido, traz um exemplo de como informação não é experiência.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (ibid., p. 22).

Nessa lógica, Bondía (2002) relaciona o processo de diminuição das experiências à escola tradicional, bancária, em que os currículos organizam-se como depósitos cada vez mais repletos de informações, reduzindo as possibilidades de que algo aconteça ou que toque as pessoas. Isso configura o saber de informações, que é essencialmente tecnologia, pragmático, impessoal, utilitarista. Já o saber de experiência é adquirido conforme respondemos ao que nos acontece ao longo da vida e ao modo como vamos dando sentido a esse acontecer. Assim, é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal, que se dá na relação entre conhecimento e a vida social e tem potência para a transformação, tornando-se assim indispensável aos processos educativos progressistas.

Seguimos o pensamento de Freire (2002), em que ao longo de nossas vidas, ao estabelecermos relações *no* e *com o* mundo, somos expostos a um grande número de informações e de experiências. Logo, as experiências que nos tocam, que fazem sentido, enriquecem nosso processo formativo, ou seja, possuem de fato o potencial de nos proporcionar saberes (FRANZI, 2007).

Nessa perspectiva, as concepções de Boff (2002) e Bondía (2002), ao tratarem da experiência como fenômeno profundo e subjetivo, contribuem para que o “saber de experiência feito” seja reconhecido e valorizado no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (2010), ao construir uma relação entre esses saberes e o ensino dos conteúdos acadêmicos, a educação progressista evidencia às/aos estudantes a proximidade entre tais conteúdos e a experiência social que elas/es têm como sujeitos, propiciando que se percebam enquanto ativos na construção e reconstrução de suas histórias.

É importante que essa relação e essa proximidade estejam presentes no diálogo entre professoras/es e estudantes e seja questionada conforme Freire (2010) nos mostra:

por que não aproveitar a experiência que têm os alunos [e as alunas] de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a

poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes [?] (ibid., p. 30).

Assim, uma possibilidade para a educação ambiental de pessoas jovens e adultas é o saber de experiência feito, em que experiências locais e significativas podem ser tomadas como ponto inicial para que essas pessoas possam realizar uma leitura crítica da realidade socioambiental onde se encontram, enquanto aprendem conhecimentos escolares também importantes para tal criticidade, de modo complementar e articuladamente.

Considerações para a construção de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas

Ao retomarmos o objetivo que guiou a realização desse artigo: discorrer sobre os conceitos de criticidade e de saber de experiência feito, tendo em vista a aproximação entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas, reafirmarmos a pedagogia democrática e crítica de Freire enquanto orientadora para a construção de diretrizes e de metodologias de ensino e aprendizagem tanto na educação ambiental crítica quanto na educação de pessoas adultas e, assim, abrindo e possibilitando espaço para o desenvolvimento do campo da educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas.

Já o conceito freiriano “saber de experiência feito” reafirmamos como potente no comprometimento entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental, uma vez que evidencia a possibilidade da abordagem crítica de temáticas socioambientais ao contextualizá-las com as experiências das/os estudantes e com conteúdos disciplinares.

Ao incorporar a criticidade e o saber de experiência feito, a desejada educação ambiental de pessoas jovens e adultas reconhece a realidade experienciada pelas/os estudantes e pelas/os professoras/es e busca abordar e problematizar conteúdos que tenham significado concreto para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, que possibilitem e motivem a reflexão e a criação de sentido para a denúncia e para o enfrentamento dos problemas que emergem dos condicionantes históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais postos pelo sistema capitalista. Ao realizar tal denúncia como base inicial do enfrentamento em busca da superação das situações-limites, a almejada educação também implica certo anúncio, anúncio da transformação da realidade pela via da práxis, em que criticidade e saber de experiência feito se aliam e reforçam tanto a dialogicidade das relações interpessoais como a dialeticidade do real que as mediatiza.

Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 219-228.

BOFF, Leonardo. *Experimental Deus: a transparência de todas as coisas*. Campinas: Verus, 2002, 168 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/abril. 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

CARVALHO, Luiz Marcelo. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sista; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini (orgs.). *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUfscar, 2006, p. 19-41.

DEL MÔNACO, Graziela. *Encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciência no currículo da educação de jovens e adultos*. 2014. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago., 2008.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Criticidade e saber de experiência feito na prática: uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, Rio Grande, 2016a. // no prelo

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas. *Pesquisa em educação ambiental*, Rio Claro, 2016b. // no prelo

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. O compromisso de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas com a transformação social. *Revista brasileira de educação de jovens e adultos*, Salvador, 2016c.//no prelo.

FRANZI, Juliana. *Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas*. 2007. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 149 p.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997. 127 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo:

Editora Unesp, 2000. 134 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 245 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 218 p

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da Palavra, leitura do Mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 167 p.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

HAUGEN, Caitlin Secrest. Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice. *Convergence*, v. 39, n. 4, p. 91-106, 2006.

IRELAND, Timothy Denis. A vida no bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos. In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC, MMA, UNESCO, 2007. p. 229-237.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão ambiental do meio ambiente* (Coleção Meio Ambiente/ série EA). Brasília: Ibama, 2002. p. 161-198.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítico-dialógica em comunidades de aprendizagem. In: MATHEUS, Carlos Eduardo; MORAES, America Jacintha de (orgs.). *Educação ambiental: momentos de reflexão*. São Carlos: Rima Editora, 2012. p. 163-180.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria crítica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. v. 1. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 325-332.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-52.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 89-107.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides;

ZITKOSKI, Jaime. José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 145-147.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set/dez. 1999.

PERALTA, Joaquín Esteva; RUIZ, Javier Reyes. La perspectiva ambiental de la educación entre personas adultas. *Decisio*, México, v. 3, p. 7-12, 2002.

PEREIRA, Kelci Anne. *Economia solidária e aprendizagem dialógica: práticas de participação e autogestão e necessidade de uma outra EJA*. 2009. 315 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 148 p.

RIBEIRO, Caroline Lins; FRANCO, Flavia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítica de pessoas adultas e aprendizagem dialógica: outros modelos educativos para a transformação socioambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8., 2015, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Unirio e UFRJ, 2015, p. 1-13. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/184.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

RUIZ, Javier Reyes. La sustentabilidad y su interpelación a la educación popular. *Decisio*, México, v. 3, p. 36-39, 2002.

SAUVÉ, Lúcie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. PORTO ALEGRE: Artmed, 2005. p. 11- 44.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, José Silva. (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 1998. p. 27-32.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone; VIEZZER, Moema Libera. A educação de jovens e adultos à luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. *La Piragua: Revista Latino Americana de Educación Y Política*, Panamá. v. 2, n. 29, p. 93-108, 2009.

TORRES, Rosa María. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, n. 1, p. 25-38, 2006.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*. v. 7, n. 14, p. 304-318, ago/dez. 2012.

Criticidade e saber de experiência feito na prática: uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas

Flávia Fina Franco⁴²

Amadeu José Montagnini Logarezzi⁴³

Resumo: este artigo apresenta e discute os elementos que facilitam e os que dificultam o desenvolvimento da criticidade e dos saberes de experiência feitos na prática educativa indicados por uma professora e um professor atuantes na educação de pessoas jovens e adultas e com experiências em educação ambiental. Destaca-se que a investigação empírica ocorreu guiada pelas orientações da metodologia comunicativo-crítica, em que os instrumentos de coleta foram entrevistas, e, durante o processo de validação e interpretação das informações registradas, estabeleceu-se o diálogo entre a pesquisadora, a professora e o professor com o intuito de pensar uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas que tenha como base a criticidade e o respeito aos saberes das/os estudantes acumulados ao longo de suas vidas, conceitos esses evidenciados como relevantes para potencializar a inserção da dimensão ambiental no processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas.

Palavras-chave: criticidade. Saber de experiência feito. Educação ambiental de pessoas jovens e adultas.

Abstract: this article presents and discusses the elements that facilitate and which hinder the development of criticism and knowledge of living experience in educational practice indicated by active teachers in the education of young and adult people and with experience in environmental education. It is emphasized that the empirical research was guided by the guidelines of the critical communicative methodology, in which the data collection instruments were interviews, and during the process of validation and interpretation of recorded information, establishes the dialogue between the researcher and teachers and in order to think in an environmental education of young and adult people which is based on the criticism and on respect for the knowledge of students accumulated during their lives, these concepts evidenced as relevant to enhance the integration of the environmental dimension in the teaching and learning of young and adult people.

Keywords: criticism. Knowledge of living experience. Environmental education of young and adult people.

⁴² Estudante de mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Membro do grupo de estudo e pesquisa em educação ambiental (Gepea/Ufscar). Bacharela e licencianda em ciências biológicas pela Ufscar. Email: flaviafinafranco@hotmail.com

⁴³ Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCAM) da Ufscar. Coordenador do Gepea/Ufscar. Email: amadeu@ufscar.br

Introdução⁴⁴

Em busca da superação da relação predatória e desigual estabelecida entre o ambiente e nós, seres sociais que vivemos nesse sistema de produção capitalista, esse baseado em valores individualistas, na competição, no livre mercado, na propriedade privada, tendo como efeito as injustiças sociais e as degradações ambientais, uma relação que fragmenta a visão sobre a realidade ao estabelecer uma dicotomia entre natureza e sociedade, acredita-se que tal visão pode ser superada com a contribuição do campo da educação, que aparece como possibilidade de reflexão orientadora de ações que podem contribuir para a reinvenção dessa relação.

Nesse sentido, em que falamos de uma visão socioambiental, que pensa o ambiente como um campo de interações entre as dimensões culturais, econômicas, políticas e ecológicas, nos parece que a educação demanda a incorporação crítica da dimensão ambiental ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, frente a um cenário cada vez mais visível de degradação ambiental e de injustiça social, nos apoiando em trabalhos como os de Layrargues (2002), Carvalho (2004), Guimarães (2004), Logarezzi (2012) e Trein (2012), identificamos a educação ambiental crítica como um campo político de valores, teorias e práticas comprometido com uma transformação social que conduza a relações socialmente mais justas e ambientalmente mais sustentáveis. Nesse sentido, Carvalho (2004) argumenta que,

inspirada nestas idéias-força que posicionam a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a educação ambiental acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico* (ibid., p. 17).

Nessa concepção, a educação ambiental crítica assume a perspectiva da educação progressista freiriana, em que, como somos seres de busca, não seres ajustáveis, nossa vocação ontológica é a busca pela humanização – um processo de contínua e permanente (re)elaboração cultural de nossa essência, pelo inacabamento intrínseco ao ser que somos. Por isso somos educáveis e, assim, com uma educação problematizadora e libertadora, pautada no diálogo igualitário, que entende que nós nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo, a transformação pretendida está relacionada à mudança de postura

⁴⁴ Esse texto foi redigido no formato de um artigo segundo as normas de publicação do periódico Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental. As normas e o escopo desse periódico podem ser acessadas em seu site: <<http://www.seer.furg.br/remea/index>>.

diante da realidade, à maneira como nós nos relacionamos *no* e *com o* mundo, nos tornando sujeitos com potência de ação tanto na (re)construção da história quanto na de saberes (FREIRE, 2005).

Ao longo desse percurso de permanente humanização em direção ao "ser mais" freiriano, mulheres e homens descobrem que, por meio da reflexão subjetiva, do diálogo igualitário e da problematização sobre questões que consideram relevantes, podem tomar decisões de maneira mais autônoma, decisões que podem resultar em transformações sociais significativas (LOGAREZZI, 2012). Assim, nesse caminhar, a relação entre o aumento e a persistência das desigualdades sociais e o processo de degradação ambiental, no contexto do sistema de produção capitalista, fica cada vez mais visível. Diante disso, faz-se necessário que a educação progressista perceba e difunda que a questão ambiental não é restrita a alguns grupos, como as classes médias urbanas, mas sim questão integrante das lutas sociais de muitos grupos, de pequenas/os produtoras/es rurais, de operárias/os, de mulheres, de pessoas negras, entre outros grupos populares (ACSERALD, 2005).

Para contribuir com essa percepção, é importante que esse educar-se, em que consideramos a escola como um espaço potente, envolva todos os grupos sociais inseridos nesse sistema de produção e o conhecimento de todas as dimensões da realidade, de modo que as questões ambientais não apareçam mais descoladas das condições sociais, para que, assim, as pessoas possam refletir e agir em direção à ruptura da dicotomização entre natureza e sociedade, que percebam que são naturalmente parte do ambiente e que esse não pode mais ser visto apenas como um recurso do capital, mas sim como um espaço de justiça, de igualdade, enfim, da humanização nos termos acima descritos.

Por isso, consideramos que uma educação ambiental crítica ou uma educação socioambiental ou simplesmente educação, em um sentido amplo e consistente, deve assumir-se enquanto "ato político em busca da transformação do mundo com as pessoas que se põem a dialogar sobre suas questões relevantes, problematizando-as à procura de soluções humanizadoras" (LOGAREZZI, 2012, p. 165).

Nessa perspectiva, a educação passa "a ocupar todos os espaços pedagógicos possíveis no tecido social, na perspectiva da educação permanente, quer dizer, visa indistintamente a atingir todos os humanos em todos os seus momentos de vida" (LAYRARGUES, 2006, p. 84). Sob esse enfoque, assumimos a educação permanente enquanto aprendizagem ao longo da vida, "fundamental para a sobrevivência e para melhorar a qualidade de vida das pessoas, bem como o desenvolvimento humano, social e econômico

de um país” (TORRES, 2006, p. 27, tradução nossa). Segundo a autora, formar leitoras/es críticas/os, da palavra e do mundo na concepção freiriana, é uma missão que se inicia com uma educação básica de qualidade e se estende como aprendizagem ao longo de toda a vida, na família, na comunidade, no trabalho, enfim, nas relações diversas.

Com essa perspectiva, de assegurar oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas durante toda a vida, reconhecemos a relação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a aprendizagem ao longo da vida. Esse reconhecimento contribui para a revisão dessa modalidade, vista historicamente por concepções conservadoras, enquanto oferta educativa compensatória, de curta duração, destinada a pessoas de grupos desfavorecidos economicamente que não puderam ir à escola quando crianças (TORRES, 2006).

Frente a esse contexto, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteas)⁴⁵ resultou na elaboração de um documento conhecido como Declaração de Hamburgo, que afirma a educação de pessoas adultas enquanto aprendizagem ao longo da vida, sendo, mais do que um direito, a chave para o século XXI, uma vez que implica o repensar, o refletir os conteúdos e os fatos, procurando dar um novo sentido à vida. Esse documento ainda afirma a educação de pessoas adultas como poderosa para a construção de contextos mais igualitários e dialógicos.

Diante disso, ressaltamos a potencialidade para essa construção ao aproximarmos educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas (FRANCO; LOGAREZZI, 2016b), em que a criticidade e os saberes de experiência dessas pessoas são considerados conceitos relevantes para a inserção da dimensão ambiental no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas jovens e adultas (FRANCO; LOGAREZZI, 2016a).

Para Freire e Macedo (2006), ao incorporar a criticidade à leitura de mundo, aprendemos o sentido de nosso processo alienante diário, aprendemos a perguntar o porquê da repetição burocrática das coisas, para que não sejamos engolidos novamente pelo tempo, pelo capitalismo, que nos imobiliza e nos sufoca, e, assim, possamos emergir dessa rotina alienante, passando a ver a vida “não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia [...]” (ibid., p. 138). Logo, ao sermos críticos de nossas próprias realidades, nos potencializamos como sujeitos ativos para fazer e refazer a história.

Assim, a criticidade, como uma dimensão da educação, tem potencialidade

⁴⁵ As Confinteas são conferências internacionais para o fortalecimento da educação de pessoas jovens e adultas. A primeira ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. A partir daí, a cada década, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) tem organizado essas conferências que ocorreram em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), Hamburgo (1997) e Belém (2009).

para a construção de uma ação-reflexão-ação crítica, de uma práxis educativa socioambiental transformadora, que envolva os âmbitos da ética, da cultura, da política, da economia e do ambiente para o enfrentamento de problemas reais pertencentes aos contextos dos sujeitos envolvidos.

Já os saberes das/os estudantes (jovens e adultas/os), ao serem incorporados ao processo educativo, podem ser facilitadores da aprendizagem, pois, de acordo com Del Mônico (2014), possibilitam a aproximação entre o contexto de vida das/os estudantes e os conteúdos escolares, favorecendo e enriquecendo o diálogo entre professoras/es e estudantes, além de valorizar a diversidade de perspectivas do ato de conhecer/aprender, no encontro do olhar escolar, teórico, sistematizado, com o olhar popular, prático, contextualizado.

Seguindo o pensamento de Freire (2005), em que todas/os nós experimentamos e estabelecemos relações *no e com o mundo*, ao vivenciá-lo somos expostas/os a um grande número de experiências diversas, que enriquecem nosso processo formativo, que é contínuo e permanente. Nesse sentido, Franzi (2007, p. 146) afirma “que as experiências possuem forte potencial de nos proporcionar saberes”, os quais são chamados por Freire de “saberes de experiência feitos”.

De acordo com Oliveira et al. (2014), a potencialidade do saber de experiência feito na educação de pessoas jovens e adultas está na aproximação entre as pessoas, entre os saberes (construídos dentro e fora da escola) e as experiências, aproximação a qual permite que todos os seus sujeitos e toda a comunidade possam participar, dialogar, possam ser educandas/os e educadoras/es, e que, tendo consciência de seu inacabamento, possam buscar pela humanização, pela transformação, enfim, por "ser mais" (FREIRE, 2005).

Esses saberes construídos fora da escola não podem e não devem permanecer fora dela. Precisamos conhecer esses saberes e aprender a relacioná-los aos saberes escolares, de forma que o que é aprendido fora da escola possa colaborar com que é aprendido dentro, e vice-versa. Colaboração que procura construir uma prática dialógica, capaz de gerar um processo de trabalho em comunhão que fortaleça os seres humanos em sua busca por *ser mais* (OLIVEIRA et al., 2014, p. 137).

Neste contexto, este artigo tem como objetivo identificar elementos transformadores e obstaculizadores⁴⁶ enfrentados na trajetória e nas práticas educativas de uma professora e de um professor atuantes na educação de pessoas jovens e adultas e com experiências na educação ambiental, discorrendo sobre eles numa perspectiva consequencial e

⁴⁶ De acordo com Gómez et al. (2006), a investigação que busca a transformação social identifica os obstáculos que dificultam a transformação, conhecidos como elementos obstaculizadores, e os caminhos que permitem superar tais obstáculos, essas vias são os elementos transformadores.

participativa. Nesse sentido, por meio de entrevistas, conversamos (pesquisadora, professora e professor) com o intuito de pensar em uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas que tenha como base a criticidade e o respeito aos saberes das/os educandas/os.

Assim, afirmamos nossa escolha pela temática a ser pesquisada, pois consideramos que esse processo investigativo pode contribuir para a reflexão da questão socioambiental de forma mais crítica, dialógica e participativa, para a articulação entre os saberes de experiência feitos e os escolares e para a contextualização das aulas com as situações do cotidiano, favorecendo a criação de sentido no processo de aprender e ensinar.

Percurso metodológico

O presente artigo está inserido em uma pesquisa de mestrado desenvolvida no período de 2014 a 2016. Tal investigação compreendeu uma pesquisa empírica realizada junto a docentes com experiência em educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas, foco desse artigo, e, em outro recorte, junto a uma turma dessa modalidade de ensino, este último estando descrito em outro artigo (FRANCO; LOGAREZZI, 2016c).

Nossa escolha metodológica para essa investigação está pautada no diálogo igualitário, o qual possibilita que todas/os as pessoas exteriorizem e compartilhem suas vozes, suas leituras de mundo, seus saberes e suas experiências, buscando acordos participativos dos sujeitos sobre o entendimento da realidade em que vivem, sua natureza, seus problemas, suas necessidades e as vias de sua transformação, buscando superar os problemas, atender as necessidades, implicando reconstituir sua natureza. Para tanto, nos inspiramos na metodologia comunicativo-crítica⁴⁷ e optamos por seguir as orientações, com os principais referenciais em Freire (2005), teoria da ação dialógica, e em Habermas (2012), teoria do agir comunicativo.

Com base nesses autores, o conhecimento forma-se nas interações, no diálogo, na comunicação, como fruto de consensos e de entendimentos, em que a investigação, ao seguir as orientações dessa metodologia, ganha comprometimento e rigor na medida em que rompe com os desníveis interpretativo e epistemológico entre pesquisadoras/es e sujeitos do contexto investigado, confrontando o conhecimento teórico com as interpretações que as pessoas fazem da realidade (GÓMEZ et al., 2006) ao lerem o mundo que também “escrevem” com sua prática, no sentido de Freire – em Freire e Macedo (2006, p. 31). Nessa investigação

⁴⁷ Concebida e desenvolvida desde o início da década de 90 pelo *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (Crea), da Universidade de Barcelona. No Brasil, vem sendo aplicada e desenvolvida desde 2003 pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Ufscar (GÓMEZ et al., 2006; MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

utilizamos entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados.

Quanto às/aos professoras/es com experiência em educação ambiental e em educação de pessoas jovens e adultas que participariam das entrevistas, mediante envolvimento com a escola que foi investigada ao longo do processo de mestrado, encontramos a professora Íris e o professor Jacinto⁴⁸.

Conheci a professora Íris em 2011 por intermédio de meu orientador, que sugeriu esse contato, pois, desde então, estávamos motivada/o a estudar a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental. Íris tinha e tem trajetória nessa modalidade de ensino e nesse campo de práticas e teorias. Já o professor Jacinto conheci durante minha graduação, uma vez que cursamos o mesmo curso na mesma instituição, e o reencontrei ao iniciar a pesquisa de mestrado, uma vez que ele é professor na escola onde parte dessa pesquisa foi realizada.

O primeiro contato realizado com a professora Íris para essa investigação foi via e-mail, em que o projeto de pesquisa, a proposta da metodologia e a técnica de coleta que seria utilizada foram apresentados. A professora aceitou participar e logo marcamos a data da entrevista. Com o professor Jacinto, após a finalização da coleta de dados na escola, conversamos sobre a possibilidade da entrevista. Ele também aceitou e assim marcamos a data para a interação.

As entrevistas tiveram o intuito de, além de conhecermos a trajetória profissional da professora e do professor, também apreendermos as compreensões dela e dele em relação aos conceitos de saber de experiência feito e de criticidade na prática educativa. As entrevistas individuais foram agendadas em horários acordados com a professora Íris e o professor Jacinto e tiveram duração de aproximadamente 60 minutos cada uma. Antes de iniciarmos a entrevista, dialogamos sobre o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 1), novamente apresentei o objetivo, as questões e a metodologia da pesquisa, assim como o roteiro da entrevista (apêndice 2), que tinha como guia sete questões relacionadas a trajetória enquanto docentes, a experiência com educação de pessoas jovens e adultas e com educação ambiental e aos conceitos de criticidade e do saber de experiência feito e após essa conversa inicial, iniciamos o diálogo em torno das questões, que foi registrado com um gravador digital, cujo uso também foi acordado com a professora Íris e o professor Jacinto, a fim de facilitar a próxima etapa da investigação – a transcrição.

⁴⁸Optamos pelo uso de nomes fictícios para os sujeitos participantes, a fim de garantir a ética da investigação protegendo as identidades desses sujeitos. Complementarmente, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética para Pesquisa em Seres Humanos da Ufscar, que o analisou e o aprovou.

Diante das informações compartilhadas ao logo da entrevista, agora apresentamos alguns momentos da trajetória desses sujeitos que são relevantes para a investigação, uma vez que nos educamos nas relações estabelecidas *no* e *com o* mundo e que tais experiências têm influência na formação das ideias e nas atuações em geral, particularmente na prática educativa, contribuindo para o processo de compreensão do contexto em pauta.

A professora Íris, mulher negra de quarenta e cinco anos, é professora efetiva da rede municipal de ensino e coordenadora do Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas (Mova). Durante a entrevista, ao conversarmos sobre a motivação e o início de sua atuação enquanto professora, Íris compartilhou sua trajetória de vida, repleta de coragem, superações e vontade de lutar por um mundo livre de preconceitos, mais humanizado. Assim, decidimos compartilhar algumas experiências que marcaram seu percurso.

Íris morou no início de sua vida na zona rural, em uma fazenda no interior paulista com plantações diversas. As 12 anos de idade, mudou de fazenda, começou a trabalhar no corte da cana de açúcar e a estudar no período noturno. Ao longo dessa época, entendia sua vida como sofrida. Frente a isso, tinha a convicção de mudá-la e portanto não poderia parar de estudar, mesmo enfrentando uma jornada de trabalho em que cortava diariamente entre 12 a 14 toneladas de cana. A escola próxima da usina em que trabalhava oferecia até o 9º ano (8ª série) do ensino fundamental. Assim, ao completar essa etapa, precisou parar os estudos por conta da distância da fazenda às outras escolas. Nesse período, mudou para a casa de uma familiar, que ficava na cidade, no entanto, retornou por alguns meses à usina, por pedido do proprietário, para auxiliar em tarefas administrativas, já que era uma das únicas que sabiam ler e escrever. Mas, uma vez na cidade, trabalhando ao longo do dia como doméstica, iniciou o curso noturno de magistério em 1996.

Nesse contexto, ao realizar o estágio na educação infantil, viveu um episódio de racismo, em que algumas crianças decidiram não realizar atividades com a Íris por conta dela ser negra. Nesse momento, não sabia se gostaria mais de atuar como docente para crianças. Por conta disso, uma de suas professoras, propôs que participasse como voluntária em um curso de alfabetização de pessoas jovens e adultos. Aceitou e, logo depois, estava decidida a ser professora dessa modalidade de ensino. Após finalizar o magistério, trabalhou na área de serviços gerais e depois atuou como professora substituta na educação infantil em uma escola municipal.

Iniciou então a graduação em bacharelado e licenciatura em Ciências

Biológicas, em 2004, pela identidade com a temática ambiental construída ao longo da vivência na zona rural. Cursou ainda duas pós-graduações *lato sensu*, uma em educação de pessoas jovens e adultas e outra em educação ambiental e, atualmente, cursa o mestrado em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" (Unesp) de Araraquara.

O professor Jacinto, homem branco de trinta e um anos, está há cerca de cinco anos como docente nas redes municipal e estadual de ensino. Atua na escola investigada desde 2013⁴⁹, tendo iniciado sua experiência como professor ainda na graduação.

Jacinto fez licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas e graduou-se em 2009. No início de sua graduação, motivado pela vontade de melhorar sua habilidade para falar em público, começou a atuar em um cursinho comunitário, atuação que despertou seu interesse pelo ensino.

Ao longo da graduação, enquanto desenvolvia sua iniciação científica na área de ecologia, por meio de um projeto com trilhas educativas em uma área de cerrado da região, teve seu primeiro contato com educação ambiental. Ao finalizar a graduação, começou a lecionar em um colégio particular e como substituto na rede municipal em 2010. Foi nesse ano que teve o primeiro contato com a educação de pessoas jovens e adultas como professor, mesmo sem ter tido formação nenhuma sobre história, teorias e práticas dessa modalidade ao longo da graduação. Por dois anos ministrou aula nas redes pública e privada, mas, em 2011, ao ingressar no mestrado em Educação para a Ciência na Unesp em Bauru, resolveu parar de lecionar.

Com o mestrado e a participação em grupo de pesquisa da Unesp, Jacinto conheceu a perspectiva da educação ambiental crítica e desenvolveu sua pesquisa nesse campo, em que investigou como a educação ambiental era desenvolvida em um município do interior paulista. Após a finalização do mestrado, retornou ao ensino nas redes públicas, por meio de concursos, e hoje cursa o doutorado no mesmo programa e é supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na área de química em uma escola municipal.

Seguindo as orientações da metodologia comunicativo-crítica, a qual afirma que “a finalidade das análises vincula-se ao propósito da investigação: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social” (GÓMEZ et al., 2006, p. 93), a

⁴⁹ O professor Jacinto, ao iniciar sua docência na escola investigada, que é Comunidade de Aprendizagem, passa por formação todo começo de semestre em que a coordenação da escola apresenta e dialoga textos sobre educação de pessoas jovens e adultas e comunidades de aprendizagem.

professora Íris e o professor Jacinto também estiveram presentes nas atividades de análise dos resultados obtidos.

Após realizar a transcrição das duas entrevistas, as quais enviei por e-mail a professora Íris e ao professor Jacinto para validarem, iniciei o primeiro momento da análise que compreendeu, basicamente, a minha interpretação enquanto pesquisadora, em que classifiquei as informações coletadas nas sínteses construídas a partir das entrevistas realizadas em elementos obstaculizadores e transformadores, associando-os aos temas que emergiram durante a minha interpretação. Durante a transcrição das entrevistas e agrupamento das informações em categorias, foi organizado um quadro primário para cada conceito, o de criticidade e o de saber de experiência feito, que aponta os elementos que favorecem e os que dificultam o desenvolvimento desses conceitos na atuação docente. Outro quadro primário foi estruturado apontando os elementos que favorecem e os que dificultam a inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas.

Com a elaboração dessa proposta de sistematização das informações, marcamos um segundo encontro, um com a professora Íris⁵⁰ e outro com o professor Jacinto, em que foram apresentados esses quadros de análise primários, que discutiram com a pesquisadora acadêmica os dados por ela primariamente interpretados e sistematizados, corrigindo-os e adendendo-os coletivamente, validando-os.

Como indicado anteriormente, por meio das entrevistas, de sua validação e interpretação, em conjunto com a professora e o professor, dialogamos com o intuito de pensar a inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas que tenha como base a criticidade e o respeito aos saberes das/os educandas/os. Nesse sentido, buscamos apontar as potencialidades e os limites dos conceitos de criticidade e do saber de experiência feito nas práticas educativas e suas aproximações com a educação ambiental de pessoas jovens e adultas.

Possibilidades e limites da criticidade e do saber de experiência feito

Nesta seção apresentamos e discutimos os resultados sistematizados em decorrência das interações de validação com os sujeitos do contexto da pesquisa. Eles estão organizados em diferentes quadros (quadros 1, 2 e 3). Nos dois primeiros, apresentam-se os principais elementos atinentes à participação de cada sujeito em relação aos temas em questão

⁵⁰ O encontro para essa validação dos quadros de análise primários com a professora Íris, por motivos de saúde, precisou ser realizado a distância, em que a proposta de sistematização foi encaminhada via e-mail para a professora, que anotou contribuições e os validou.

– os conceitos de criticidade e de saber de experiência feito nas práticas educativas e suas aproximações com a educação ambiental de pessoas jovens e adultas. No terceiro quadro, apresenta-se a categorização desses elementos em sistema e mundo da vida, tendo por base as concepções habermasianas sobre essas categorias.

No quadro 1, destacamos os principais elementos que sintetizam a participação da professora Íris, distinguindo-os entre os que favoreceram e os que dificultaram o desenvolvimento de cada conceito nas práticas educativas que desenvolve.

Os elementos apontados como transformadores para o desenvolvimento da criticidade na prática educativa, relacionados à experiência de Íris enquanto professora da educação de pessoas jovens e adultas, foram: a transformação, as relações e conexões, os novos olhares, o diálogo e a vontade e superação (quadro 1).

A transformação como elemento que impulsiona o desenvolvimento da criticidade tem relação com a afirmação de Freire (1995) em que a educação não é a chave para a transformação do mundo, mas sim o que fazer educativo. Assim, tendo como pretensão a possibilidade de atuar sobre a realidade, transformando-a, a criticidade no processo educativo é impulsionada, uma vez que nos conscientiza como seres *no* e *com o* mundo, com capacidade de intervenção no mundo.

Para a professora Íris, as possibilidades de construir relações e conexões com as mais diversas dimensões da realidade das/os estudantes no processo de ensino e aprendizagem potencializam o desenvolvimento da criticidade. Pinto (2010) afirma que quando as/os estudantes percebem na aula elementos que compõem sua realidade, suas crenças, valores, a consciência crítica é despertada, o que as/os fazem compreender o mundo onde vivem, seu país, sua região.

Ao falar de novos olhares a professora aponta que a partir do momento em “que você consegue olhar as coisas com outros olhares, você consegue transformar, o ambiente [em] que você está, [em] que você está inserido, seja na família, seja na comunidade [...]” (professora Íris). Assim, esses novos olhares, entendidos como perspectivas de aprendizagem de leitura do mundo, como modos de compreensão do seu contexto, e não como uma leitura generalizada e distante do mundo, muitas vezes mais dessignificada ainda pela leitura mecânica das palavras, que não está relacionada com a realidade, são potentes para uma educação crítica assumida enquanto uma prática concreta de libertação e de construção da história (FREIRE, 1989).

Ao apontar o diálogo como elemento potencializador, a professora assume a

perspectiva de Freire (2005) em que o diálogo verdadeiro não pode prescindir do pensar crítico que percebe a realidade como um processo, onde não somos seres de acomodação, mas, sim, seres de busca pela permanente humanização, pela transformação da realidade. Assim, uma educação crítica é pautada no diálogo igualitário, em que nós nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo e nos tornamos sujeitos ativos na história e na construção de saberes.

A vontade e a superação para continuar na luta identificadas como elementos que favorecem o desenvolvimento da criticidade, presentes ao longo da trajetória de Íris, enquanto mulher, negra, que foi trabalhadora da zona rural, que fala que ao longo do educar-se “você vai se libertando de todas as amarras assim que você tem, n/é?... e esse libertar, as vezes, é carregado de sofrimento” (professora Íris). Diante disso, Freire (2005) afirma que as situações-limite apresentam-se às pessoas oprimidas como determinantes históricas e esmagadoras, dificultadoras da construção da visão crítica da realidade e, conseqüentemente, da busca pela transformação dessa para a libertação das mulheres e dos homens. No entanto, no momento em que estas pessoas fazem-se cada vez mais críticas em suas ações, ligadas à reflexão, percebem o inédito viável, vislumbram o sonho possível, a superação. Nesse sentido, assim como em outros casos, vontade e superação, além de potencializar a criticidade, podem ser decorrência desta, num movimento dialético que caracteriza a práxis.

Já os elementos apontados pela professora Íris como obstaculizadores em relação à criticidade foram: a escola tradicional, o conteúdo dominante e o sentimento de inferioridade nas/os estudantes (quadro 1).

A escola tradicional é entendida pela professora como sinônimo da educação bancária de Freire (2005), conhecida como o ato de depositar e transferir valores e conteúdos, que favorece a ingenuidade e não a criticidade. Para Pinto (2010) essa concepção dificulta a consciência crítica, uma vez que, na ausência do diálogo, transforma a prática educativa em uma imposição de ideias, em que a/o estudante é tratado enquanto ignorante e objeto do processo, cuja incidência cabe à condução monológica da/o professora/or.

Em relação ao conteúdo dominante, a professora trouxe na entrevista exemplos de como obstaculiza o desenvolvimento da criticidade a ausência da educação das relações étnico-raciais, particularmente do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana relacionada com a educação de pessoas e adultas. Segundo ela,

as pessoas da EJA são a maioria negras, são afrodescendentes, n/é? E a gente tem uma história, dos escravos, que não valoriza as pessoas, em que as pessoas negras são feias [...] Então, cabe à gente desconstruir isso também, n/é? E como que eu vou desconstruir isso na educação de jovens e adultos? (professora Íris)

Para Macedo (2006), esse exemplo tem origem em uma estrutura educacional colonial, que era utilizada para anular e depreciar as experiências vividas, as histórias, a cultura e até a língua das pessoas nativas africanas. Segundo o autor, essa estrutura é reproduzida até hoje em algumas escolas, que optam por métodos e conteúdos descolados da realidade do país, “uma escola para uma minoria e, assim, contra a maioria” (ibid., p. 90).

O sentimento de inferioridade é apontado pela professora Íris também como obstaculizador quando ela diz que, “nas salas de EJA, algumas pessoas não querem falar por que eles pensam assim, dentro deles, eles acham que não sabem, n/é? E é o inverso, n/é? Por que eles sabem muito”. Assim, o sentimento de inferioridade construído e introjetado na vivência desses contextos de dominação por algumas/uns dessas/es estudantes surge como grande dificultador do desenvolvimento da criticidade. Freire (2005), ao abordar o sentimento de inferioridade presente nessa modalidade de ensino como decorrência de uma realidade de opressão, aponta a incorporação da visão que as/os opressoras/es têm delas/es, em um processo em que essas pessoas oprimidas,

de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem de nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar (FREIRE, 2010, p. 56).

Os elementos apontados como transformadores para o desenvolvimento do saber de experiência feito na prática educativa, relacionados à atuação de Íris, foram: a superação desses saberes para a construção de novos saberes, o saber contextualizado, o diálogo e a utilização desses saberes como referência no processo de ensino e aprendizagem.

Assumindo a perspectiva freiriana dos saberes de experiência feitos, Íris ressalta a importância de utilizar os saberes que as/os estudantes já têm como ponto inicial no processo de aprendizagem e avançar sobre esses saberes para que as/os estudantes consigam associá-los com o conteúdo escolar, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade. Assim, o desenvolvimento do saber de experiência feito na prática educativa é potencializado quando a/o docente comprometida/o socialmente e coerente em sua ação busca superar, em conjunto com as/os estudantes, o saber de experiência feito para a construção de um saber mais crítico, “mais além do ‘penso que é’, em torno do mundo e de si no mundo e com ele” (FREIRE, 2007, p. 31).

Já o saber contextualizado é apontado como elemento que potencializa o desenvolvimento dos saberes de experiência feitos. Pinto (2010) ressalta a importância da dimensão instrumental dos saberes para a educação de pessoas jovens e adultas, pois afirma

que o conteúdo escolar, o saber instrumental é o “saber para chegar a saber, para o mais saber” (ibid., p. 88). Mas para isso, segundo o autor, o saber instrumental precisa ter sentido para essas/es estudantes jovens e adultas/os, de modo a despertar a consciência da necessidade de educar-se e esse sentido constrói-se quando a dimensão instrumental parte do contexto, da realidade autêntica dessas/es estudantes. Nessa perspectiva, assumimos os saberes da realidade, de experiência feitos como de referência. Para Del Mônico (2014), os saberes de referência relacionados aos conteúdos escolares podem despertar emoções e curiosidade nas/os estudantes e, assim, tem lugar no currículo a fim de potencializar uma aprendizagem de qualidade.

Retomamos o diálogo, mas agora como potencializador no desenvolvimento do saber de experiência feito na prática educativa, segundo a professora Íris. É potente, pois tanto docente quanto estudantes são sujeitos da educação, que, para Pinto (2010, p. 66), “é um diálogo amistoso entre dois sujeitos” e esses sujeitos, ao se educarem na interação, compartilham e apreendem saberes, os instrumentais escolares e os de experiência feitos. Imbricam-se aqui os dois elementos apontados pela professora (diálogo e utilização dos saberes de experiência feitos como referência no processo de ensino e aprendizagem).

Por fim, os elementos apontados como obstaculizadores para o desenvolvimento do saber de experiência feito na prática educativa, relacionados à atuação da professora Íris, foram: a não utilização desses saberes para a construção de novos conhecimentos e a escola tradicional (quadro 1).

Novamente a escola tradicional, marcada por uma educação bancária, aparece como obstáculo para o desenvolvimento dos saberes de experiência feitos, pois nessa escola tal saber pode ser desconsiderado ao longo do processo de ensino e aprendizagem em favor do conteúdo instrumental. Ainda assim, os saberes de experiência feitos podem ser utilizados na escola tradicional, mas podem não ser articulados aos conteúdos do currículo escolar. Nesse sentido Freire (2010) afirma que a/o professora/or que utiliza o saber de experiência feito em sua atuação, mas não o supera, em vez de contribuir para a promoção da consciência crítica da/o estudante, promove a sua ingenuidade.

Note-se que aqui se evidenciam as imbricações entre esses elementos (escola tradicional e não superação dos saberes...) e também entre os temas em discussão (criticidade e saber de experiência feito).

Quadro 1. Síntese da análise dos dados atinentes à participação da professora Íris.

Tema	Dimensão	Sujeito
		Íris
Criticidade	Transformadora	Ensino com possibilidades de transformação Ensino com possibilidades de construir relações e conexões Possibilidades de novos olhares sobre a realidade Diálogo Vontade e superação para continuar na luta
	Obstaculizadora	Escola tradicional Conteúdo dominante Sentimento de inferioridade nas/os estudantes
Saber de experiência feito	Transformadora	Superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos saberes Saber contextualizado Diálogo Utilização dos saberes de experiência feitos como referência no processo de ensino e aprendizagem
	Obstaculizadora	Escola tradicional Não superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos conhecimentos

Passamos agora a destacar e discutir os elementos transformadores e obstaculizadores apontados pelo professor Jacinto em relação ao desenvolvimento da criticidade na prática educativa. Os elementos apontados como transformadores foram: a transformação, as relações e conexões, os novos olhares, o diálogo e a vontade e superação. Já os elementos considerados obstaculizadores foram: o processo lento e complexo, o ensino escolar instrumental e a falta de formação (quadro 2).

Durante a transcrição e sistematização das informações, apesar das trajetórias distintas, encontramos elementos que apareceram tanto nas considerações apresentadas pela professora Íris quanto pelo professor Jacinto. Assim, discorreremos sobre elementos que não foram apontados e discutidos anteriormente.

O professor Jacinto considera como um processo complexo o desenvolvimento da criticidade na prática educativa e essa complexidade assume um caráter obstaculizador para a construção da consciência crítica, como aparece indicado no quadro 2. Para o professor, a complexidade refere-se à demanda de tempo e à postura de parte das pessoas em almejar mudanças imediatas. Nesse sentido, Freire (1995) afirma que não é fácil para uma

escola conservadora transformar-se e assumir uma perspectiva progressista e que “nada disso se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência” (ibid., p. 26).

Em relação ao ensino escolar instrumental, esse é um elemento que dificulta o desenvolvimento da criticidade, sobre o qual o professor Jacinto afirma que “às vezes a gente acaba tendo um ensino muito conteudista e pouco relacionado com as questões que a gente vem presenciando na nossa sociedade”. Para Pinto (2010), é uma atitude ingênua da escola limitar a formação das/os estudantes a um aperfeiçoamento técnico, como um simples treinamento, pois seria o desenvolvimento da consciência crítica da/o estudante sobre sua vida e realidade “que lhe dá a certeza de ser cada vez mais competente em seu ofício e mais culto como intelectual [...]” (ibid., p. 117), contribuindo para perceber-se como sujeito histórico e ativo com potencial de agir e intervir na realidade.

Além disso, o professor destaca como obstáculo para o desenvolvimento da criticidade a falta de formação docente na educação de pessoas jovens e adultas, apontando como exemplo sua trajetória de formação e a de colegas, em que o contato com essa modalidade ocorreu somente ao iniciar a prática docente: “a gente não tem formação nenhuma na educação de jovens e adultos, então, a gente sabe muito pouco, principalmente quem não trabalha, por que depois que a gente começa a trabalhar, começa a vivenciar” (professor Jacinto). Nesse contexto, ser professora/or em uma sala de educação de pessoas jovens e adultas demanda uma formação específica e comprometimento. Segundo Di Pierro (2003), dos 1.306 cursos de pedagogia em funcionamento no Brasil, apenas cerca de 1% oferecia habilitação nessa modalidade de ensino. Tais dados também sugerem que a formação específica limita-se quase que exclusivamente aos cursos de pedagogia, enquanto nas licenciaturas de cursos como química, biologia, matemática, história, entre outros, essa formação praticamente inexistente no currículo.

Por fim, em relação ao desenvolvimento do saber de experiência feito, o professor Jacinto apontou como elementos transformadores: a superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos saberes, o saber contextualizado, o diálogo e a utilização dos saberes de experiência feitos como referência no processo de ensino e aprendizagem; por outro lado, como obstaculizadores: a não superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos conhecimentos, o tempo/processo trabalhoso para utilizar os saberes de experiência feitos na construção de novos saberes e as dificuldades em relacionar esses saberes com os conhecimentos sistematizados (quadro 2). Novamente, encontramos semelhanças com os apontamentos feitos pela professora Íris em relação ao

desenvolvimento do saber de experiência feito, em que dois elementos emergiram somente com o professor Jacinto, sobre os quais discorreremos em seguida.

Para o professor, o processo para utilizar os saberes de experiência feitos na construção de novos conhecimentos demanda tempo, o que é compreendido como elemento obstaculizador para o desenvolvimento desse saber. Ele afirma que “isso é um processo trabalhoso, por que para ele [estudante] desconstruir uma coisa que está arraigada nele há décadas é difícil”. Freire (2007) aponta a atividade docente da escola que visa à superação do saber de experiência feito como rigorosa, processual e cansativa pela busca de uma boa qualidade do ensino, sendo assim um processo que implica esforço, estrutura, competência e paciência, demandando importantes tempos extras de preparação e atuação.

Nessa perspectiva, o professor ao apontar como obstáculo a dificuldade em relacionar os saberes de experiência feitos com os conhecimentos sistematizados, questiona a competência da/o docente em pensar metodologias para que a/o estudante da educação de pessoas jovens e adultas consiga relacionar seu saber com o conteúdo escolar e avançar na

Quadro 2. Síntese da análise dos dados atinentes à participação do professor Jacinto.

Tema	Dimensão	Sujeito
		Jacinto
Críticidade	Transformadora	Ensino com possibilidades de transformação Ensino com possibilidades de construir relações e conexões Possibilidades de novos olhares sobre a realidade Diálogo Vontade e superação para continuar na luta
	Obstaculizadora	Processo complexo Ensino escolar instrumental Falta de formação
Saber de experiência feito	Transformadora	Superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos saberes Saber contextualizado Diálogo Utilização dos saberes de experiência feitos como referência no processo de ensino e aprendizagem
	Obstaculizadora	Não superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos conhecimentos Tempo para utilizar os saberes de experiência feitos na construção de novos saberes Dificuldades em relacionar esses saberes com os conhecimentos sistematizados

construção de um novo saber que incorpore e supere ambos. Segundo ele, para as/os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas

consegurem aprender alguma coisa, demanda um tempo maior em relação aos jovens e às crianças. Então, acho que essa paciência, n/é? que você tem, para que ele consiga construir o conhecimento, e pensar em coisas, metodologias, formas, meios para que ele consiga compreender esse conhecimento, é trabalhoso e se você está acostumado a trabalhar com as crianças só, é diferente como lidar (professor Jacinto).

Assim, para Pinto (2010), há professoras/es que não conseguem estabelecer essa relação, pois fazem uso de métodos considerados impróprios para essa modalidade, métodos normalmente apropriados para a educação infantil.

A partir do conjunto de dados acima apontados e discutidos foi estruturado, em conjunto⁵¹ com a professora Íris e o professor Jacinto, um terceiro quadro de análise dos temas emersos nesta pesquisa (criticidade e saber de experiência feito), vinculando seus elementos às dimensões transformadora e obstaculizadora e classificando-os diante da dualidade da realidade social em *sistema* e *mundo da vida*, o que se justifica, sobretudo, pelo compromisso de transformação social implicado na opção metodológica. A classificação nessas categorias tem origem na teoria desenvolvida por Habermas (2012a e 2012b) sobre o agir comunicativo.

Segundo o autor, o mundo da vida estrutura-se pelos aspectos de cultura e sociabilidade, ou seja, é marcado pela interação cotidiana entre as pessoas, que fazem uso da linguagem e da ação em busca de entendimento e atuação em determinado contexto, tendo como pano de fundo referências culturais que caracterizam esse contexto, constituídas pela intersubjetividade implicada. Já o sistema, que tem uma relação com as esferas da política e da economia, no provimento da administração, da organização e da regulação da vida em sociedade, é marcado por estruturação institucional comprometida com a busca do êxito em suas ações. Assim, na atualidade e segundo a visão crítica do autor, enquanto o que mobiliza as pessoas que compõem o mundo da vida em geral é a busca do entendimento, marcada pela solidariedade, o que mobiliza as instituições que compõem o sistema é a busca pelo êxito, marcada pelo poder e pelo dinheiro (HABERMAS, 2012b).

Nessa perspectiva, o quadro 3 apresenta todos os elementos indicados (nos quadros 1 e 2) pela professora Íris e pelo professor Jacinto, atinentes ao desenvolvimento dos conceitos *criticidade* e *saber de experiência feito* em relação às suas experiências e práticas educativas, agrupados em elementos transformadores e obstaculizadores e em categorias

⁵¹ No segundo encontro marcado com o professor Jacinto e com a professora Íris também foram apresentados os conceitos de Habermas, de *mundo da vida* e *sistema*, para que conseguíssemos estruturar o quadro 3.

sistema e mundo da vida.

Em relação ao conceito de criticidade, os elementos considerados transformadores, que potencializam o desenvolvimento da criticidade nas práticas educativas, encontram-se todos na categoria do mundo da vida, ou seja, são elementos que têm relação com a interação cotidiana entre as pessoas que estão inseridas no contexto da educação de pessoas jovens e adultas. Já os elementos obstaculizadores, quase que exclusivamente, estão associados ao sistema, o que pode indicar praticamente uma ausência dessa esfera no sentido de potencializar o desenvolvimento da criticidade nas prática educativas assim como uma dificuldade para superar esses obstáculos, já que em sua maioria não se encontram diretamente na esfera das interações humanas.

Quadro 3. O desenvolvimento dos conceitos *criticidade* e *saber de experiência feito* a partir das categorias sistema e mundo da vida, na perspectiva da pesquisa.

Tema	Dimensão	Categoria	
		Sistema	Mundo da vida
Criticidade	Transformadora		Ensino com possibilidades de transformação Ensino com possibilidades de construir relações e conexões Possibilidades de novos olhares sobre a realidade Diálogo Vontade e superação para continuar na luta
	Obstaculizadora	Escola tradicional Ensino escolar instrumental Conteúdo dominante Sentimento de inferioridade nas/os estudantes Falta de formação	Processo lento e complexo
Saber de experiência feito	Transformadora		Superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos conhecimentos Saber contextualizado Diálogo Utilização dos saberes de experiência feitos como referência no processo de ensino e aprendizagem.
	Obstaculizadora	Escola tradicional Tempo/ processo trabalhoso para utilizar esses saberes na construção de novos saberes Não superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos conhecimentos Dificuldades em relacionar esses saberes com os saberes sistematizados	Não superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos conhecimentos Dificuldades em relacionar esses saberes com os saberes sistematizados

Por fim, em relação ao conceito do saber de experiência feito, os elementos considerados transformadores, que potencializam o desenvolvimento desse saber nas práticas educativas, encontram-se, assim como no caso da criticidade, todos na categoria do mundo da vida. Por outro lado, entre os elementos obstaculizadores, quatro deles encontram-se associados ao sistema e dois ao mundo da vida. Importante destacar aqui o fato de que estes dois últimos elementos (a não superação dos saberes de experiência feitos para a construção de novos conhecimentos e as dificuldades em relacionar esses saberes com os saberes sistematizados) foram compreendidos como possuindo relação relevante com as duas esferas, sistema e mundo da vida. Para tal compreensão, pode ser indicada a falta de formação docente adequada para atuar na modalidade da educação de pessoas jovens e adultas, o que sugeriria o pertencimento dos elementos em questão ao sistema. Por outro lado, pode ainda ser indicada a falta de identidade para atuar nessa modalidade, o que sugeriria enquadramento dos dois elementos na esfera das interações humanas, o mundo da vida.

Considerações sobre educação ambiental de pessoas jovens e adultas

Consideramos interessante retomar alguns dos elementos potencializadores e obstaculizadores observados ao longo da investigação, a fim de fornecer subsídios para a aproximação entre a educação ambiental e a educação de pessoas jovens e adultas, tendo como base os conceitos de criticidade e de saber de experiência feito.

Assim, a partir das entrevistas com a professora Íris e o professor Jacinto, alguns dos elementos destacados que favorecem o desenvolvimento da criticidade nas práticas educativas, apontados como transformadores, são o diálogo, presente nas relações entre as/os professoras/es e as/os estudantes, e a relação entre ensino e transformação. Nesse sentido, consideramos que os outros elementos encontram-se imbricados com esses citados. Já entre os elementos que apontamos como obstaculizadores, destacamos a escola tradicional, que contribui para o ensino de conteúdo considerado dominante e não contextualizado com a realidade das/os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas, favorecendo o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade nessas/es estudantes.

Quanto aos elementos destacados como transformadores para o desenvolvimento do saber de experiência feito nas práticas educativas, ressaltamos o diálogo e o uso dos saberes de experiência feitos nas práticas educativas, que ao serem considerados como referência no processo de ensino e aprendizagem, favorecem a articulação com os saberes escolares e assim a construção de novos saberes. Por fim, em relação aos elementos

obstaculizadores ao desenvolvimento desses saberes destacamos a não superação desses saberes para a construção de novos saberes junto às/aos estudantes da educação de pessoas jovens e adultas. Tal elemento pode estar associado ao modelo de escola conservadora, que, normalmente, valoriza o saber instrumental e menospreza os saberes de experiência feitos e a possibilidade de sua superação em direção ao desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade. Assim as/os docentes dessa escola podem encontrar dificuldades em fazer uso desses saberes de experiência feitos, de um lado, por não valorizar seus potenciais (sobretudo o de significação contextual) na construção de conhecimento e, de outro lado, por em geral não se comprometerem com o direito ao conhecimento consistente e crítico que têm as classes populares, em particular os sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas.

Diante disso, com os elementos e argumentos apresentados pela professora Íris e pelo professor Jacinto e por recomendações e discussões teóricas, além de legislações, políticas públicas, apontadas em outras publicações, (FRANCO; LOGAREZZI, 2016a, b), verificamos que a criticidade, entendida como possibilidade de construir novos olhares e uma postura crítica, com potencial de ação diante da realidade, e o saber de experiência feito, compreendido enquanto saber acumulado ao longo das experiências fornecidas pela vida, pelas relações estabelecidas *no* e *com* o mundo, são conceitos relevantes para favorecer a inserção da temática ambiental na educação de pessoas jovens e adultas. Assim, essa inserção tem potencialidade para a construção de uma ação-reflexão-ação crítica, que envolva as dimensões diversas da vida, como a ética, a cultura, a política, a economia e o ambiente, enfim, para uma práxis educativa socioambiental transformadora, em que as/os estudantes venham a ser cada vez menos objetos e mais sujeitos na consecução de suas histórias de vida.

Com essa perspectiva, em que assumimos um compromisso com uma prática educativa transformadora e com a exigência da nossa opção metodológica nesse trabalho, apresentamos algumas indicações de possibilidades para aproximar a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental crítica. Essas indicações foram elaboradas em conjunto com a professora Íris e o professor Jacinto, com base nas falas e argumentações que apareceram ao longo das entrevistas e do processo de validação e podem ser apresentadas a outras/os docentes, a equipes pedagógicas e a coordenação de escolas que apresentem a modalidade de ensino em questão.

- Formação docente para a educação de pessoas jovens e adultas;
- formação docente para a educação ambiental crítica;
- momentos de formação continuada;

- condições para a fixação do corpo docente em uma instituição de ensino;
- inserção da temática socioambiental nas diversas disciplinas;
- desenvolvimento de estudos e trabalhos sobre educação ambiental de pessoas jovens e adultas.

Apesar da existência de políticas públicas relacionadas à formação docente para a educação de pessoas jovens e adultas e para a educação ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental de 1999, que determina a inserção, de uma maneira integrada e interdisciplinar, da dimensão ambiental nos currículos de formação inicial de professoras/es, e o parecer nº 11/2000 do relator Carlos Roberto Jamil Cury, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de pessoas jovens e adultas, as quais indicam a formação específica para as/os profissionais da educação atuarem nessa modalidade, para a professora Íris e o professor Jacinto ainda existem lacunas na formação inicial e continuada das/os docentes em relação à educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental. Com base em suas experiências, relatam, no contexto da formação docente, a ausência tanto de reflexões e ações para a inserção da dimensão ambiental na prática educativa quanto de teorias e metodologias que considerem o universo de estudantes jovens e adultas/os, resultando, muitas vezes, em uma adaptação de metodologias e conteúdos direcionados a crianças.

Frente a esse contexto, a professora e o professor anunciam possibilidades para superar esse obstáculo da formação, como a formação docente para a educação de pessoas jovens e adultas e para educação ambiental crítica, tanto ao longo da graduação quanto na formação continuada, por exemplo, durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e desde que seja um momento bem estruturado que possibilitem leituras e discussões, relacionadas à área em questão. Também argumentaram que, para isso, faz-se necessário a publicação e a disponibilização de pesquisas sobre educação ambiental de pessoas jovens e adultas. E, por fim, apontam que, para a eficiência da formação continuada e da continuidade das propostas e dos projetos pedagógicos elaborados pelo corpo docente, é relevante a fixação das/os professoras/es nas escolas, pois, no cenário atual da rede pública de ensino, a rotatividade tem sido um obstáculo para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Ressaltamos a importância da quantidade e da qualidade das participações de Íris e Jacinto nas análises, nas validações e nos encaminhamentos das informações produzidas na investigação, para que de fato fossem gerados subsídios que visem fomentar o diálogo entre educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas., uma vez que com o diálogo aprendemos e ensinamos conhecimentos, compartilharmos experiências e

potencializamos a transformação da realidade a partir da emancipação de seus sujeitos. Tal formação dialógica, além de fazer sentido aos sujeitos da prática educativa da modalidade em pauta, também se verifica no contexto da prática investigadora desta pesquisa, cujos sujeitos, voltados ao compromisso de compreender e transformar a realidade que os desafia, transformam-se, na práxis dessa busca, a si mesmos, numa dialetização do ensinar-aprender-pesquisar, do conhecer-transformar-formar-se.

Assim, além de identificarmos os elementos como transformadores e obstaculizadores, também desejamos discuti-los numa perspectiva consequencial e participativa a fim de alcançar e verificar a transformação pelo aprendizado das pessoas participantes da pesquisa, no caso a professora Íris, o professor Jacinto e a pesquisadora, transformação essa que, segundo a metodologia comunicativo-crítica, é fundamental e deve ser buscada pela participação igualitária na construção do conhecimento dialógico que a experiência da pesquisa propicia. Nesse sentido, devido a limitações de tempo do mestrado, os resultados e as discussões desta pesquisa sugerem sua continuidade, para que possamos realizar uma reflexão sobre o processo da pesquisa de maneira coletiva a fim de dialogarmos sobre a transformação que cada participante tenha pessoalmente percebido.

Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 219-228.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

DEL MÔNACO, Graziela. *Encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciência no currículo da educação de jovens e adultos*. 2014. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo, Ação Educativa, 2003.

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Criticidade e saber de experiência feito como base para a construção de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas. *Educ.Soc.*, Campinas, 2016a. // no prelo.

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas. *Pesquisa em educação ambiental*, Rio Claro, 2016b. // no prelo.

- FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. O compromisso de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas com a transformação social. *Revista brasileira de educação de jovens e adultos*, Salvador, 2016c.//no prelo.
- FRANZI, Juliana. *Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas*. 2007. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 100 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 218 p.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da Palavra, leitura do Mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 167 p.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. 181 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.
- GOMEZ, Jesús. et al. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial, 2006. 149 p.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012 a. 704 p.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012 b. 811 p.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão ambiental do meio ambiente* (Coleção Meio Ambiente/ série EA). Brasília: Ibama, 2002. p. 161-198.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.
- LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítico-dialógica em comunidades de aprendizagem. In: MATHEUS, Carlos Eduardo; MORAES, America Jacinta de (orgs.). *Educação ambiental: momentos de reflexão*. São Carlos: Rima Editora, 2012. p. 163-180.
- MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 89-107.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais:

reflexões e preposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUfscar, 2014. p. 113-141.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2005. 148 p.

TORRES, Rosa María. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, n. 1, p. 25-38, 2006.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*. v. 7, n. 14, p. 304-318, ago/dez. 2012.

O compromisso de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas com a transformação social

Flávia Fina Franco
Amadeu José Montagnini Logarezzi

Resumo

Este artigo teve como objetivo discorrer potencialidades e obstáculos da proposta de articulação entre a educação ambiental e a educação de pessoas jovens e adultas, com vistas a contribuir para a formação de seus sujeitos. Adotamos como referência uma educação ambiental crítica, dialógica, libertadora e impulsionadora de reflexões por meio da problematização de questões socioambientais. Optamos pela educação de pessoas jovens e adultas por ser uma modalidade escolar historicamente marginalizada, marcada por relações injustas e opressoras. Para a construção dessa pesquisa realizamos uma investigação empírica em uma escola municipal do interior paulista. Seguimos as orientações da metodologia comunicativo-crítica, que tem como fundamento a transformação social, que por meio do diálogo rompe com os desníveis interpretativo e epistemológico normalmente considerados e desenvolvidos entre as pessoas do contexto investigado e as pessoas acadêmicas. Utilizamos a observação comunicativa como instrumento de coleta de dados. A análise das informações ocorreu a partir das dimensões obstaculizadora e transformadora e em parceria com as/os estudantes e seu professor de ciências. Com os dados analisados, encontramos na realidade estudada elementos como práticas educativas e posturas docentes coerentes com a realidade das/os estudantes, que potencializam a inserção da temática ambiental, sob uma perspectiva crítica, na educação de pessoas jovens e adultas, e, por outro lado, elementos como práticas e posturas docentes associadas a um modelo de educação de pessoas jovens e adultas compensatório, que dificultam a referida inserção, que se faz necessária para uma educação comprometida com uma transformação social que conduza a relações socialmente mais justas e ambientalmente mais sustentáveis.

Palavras-chave: educação ambiental. Educação de pessoas jovens e adultas. Transformação social.

The commitment to environmental education of young and adult people with social transformation

Abstract

This article aimed to know potentialities and obstacles of the articulation proposal between environmental education and education of young and adult people, in order to contribute to the formation of their subjects. We adopted as reference a critical, dialogic, liberating environmental education, driving of reflections by questioning socio-environmental issues. We opted for education of young and adult people because it is a school modality historically marginalized, marked by unjust and oppressive relations. For the construction of this study, we conducted an empirical investigation in a public school in São Paulo state. We followed the guidelines of the critical communicative methodology, which is based on the social transformation that among dialogue breaks with the interpretative and epistemological gaps usually considered and developed between the people of the investigated context and

academic people. We used the communicative observation as a data collection instrument. The analysis of information occurred from the exclusionary and transformative dimensions and in partnership with students and their science teacher. With the data analyzed, we found in the studied reality elements such as educational practices and attitudes teachers consistent with the reality of students that enhance the integration of environmental issues, from a critical perspective, in the education of young and adult people, and on the other hand, elements such as teaching practices and attitudes associated with a compensatory model of young and adult people, that difficult such integration, which is necessary for an education committed a social transformation that will lead to more socially just and environmentally sustainable relationships.

Keywords: critical environmental education. Education of young and adult people. Social change.

Introdução⁵²

Os espaços naturais do planeta estão sendo modificados de maneira significativa, de forma que a visão desses como espaços de extração de recursos para atender desejos e necessidades implicados na vida social contemporânea, em que o estilo de vida é fortemente moldado pelo sistema econômico hegemônico, tem se ampliado, resultando num cenário de graves problemas socioambientais.

O capitalismo, sistema de produção hegemônico que perdura há alguns séculos, é baseado em valores individuais, na competição, no livre mercado e na propriedade privada, e depende cada vez mais do uso de energias não renováveis, da utilização do solo, da água e de outros inúmeros bens da natureza de forma cada vez mais predatória, uma vez que é necessidade básica e intrínseca sua a permanente expansão e diversificação da produção em geral, de modo que o capital se reproduza e se acumule em atendimento à sua lógica interna, ainda que os custos sociais e ambientais disso impliquem certas concessões adaptativas que têm garantido a longevidade desse modelo de produção. Desse modo, esse sistema respalda a sobre-exploração dos humanos e dos bens naturais, vê o ambiente como um espaço ilimitado de mercadorias e bens de consumo e tornou-se sinônimo de degradação e de desigualdade socioambiental, uma vez que, com vistas a manter o acesso favorável à força de trabalho expropriável, coloca parcelas significativas da população à margem do sistema produtivo (LOUREIRO, 2006), num movimento que implica simultaneamente a apropriação predatória de insumos materiais e energéticos da natureza, desrespeitando as relações ecológicas, a

⁵² Esse artigo foi redigido no formato de um artigo segundo as normas de publicação do periódico Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. As normas e o escopo desse periódico podem ser acessadas em seu site: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>>.

finitude da biosfera terrestre e aspectos éticos da vida social.

Diante desse cenário, inquietações sobre a qualidade de vida atual e das gerações futuras crescem, uma vez que nós, sociedade urbano-industrial, estabelecemos relações predatórias, utilitaristas e abusivas entre nós e o ambiente em que vivemos e relações assimétricas, de opressão e de exploração, entre nós seres humanos, nos levando a refletir sobre o que fazer diante do desafio posto.

Com vistas a transformar tais relações, o campo da educação surge como uma importante contribuição em meio ao conjunto de ações articuladas em diferentes campos da sociedade que é demandado pela busca de superação da complexa crise em que nos encontramos. No entanto, essa perspectiva implica a adjetivação da educação, implica o reconhecimento e a incorporação da dimensão ambiental ao processo de ensino e aprendizagem. Para Logarezzi (2010), tal adjetivação é “aparentemente dispensável à educação, mas que na prática se revelou necessária” (p. 1) para de fato considerar a construção de um cenário em que a relação entre sociedade urbano-industrial e natureza implique a um só tempo mais justiça social e menos degradação ambiental. Assim, a educação ambiental é reconhecida enquanto prática educativa relacionada às questões socioambientais (LAYRARGUES, 2004).

Segundo Carvalho (2011) a educação ambiental teve origem relacionada com o movimento ambientalista, esse ligado a uma série de eventos que eclodiram nas décadas de 1950 e 1960: a explosão das bombas atômicas em Hiroshima e em Nagasaki, a guerra fria, a ameaça de uma guerra nuclear, o surgimento dos governos totalitários, as injustiças sociais, o intenso processo de industrialização, a expansão e o fortalecimento do capitalismo, entre outros.

Assim, podemos considerar que a educação ambiental traz e sintetiza contribuições dos movimentos de contracultura dessa época, como o estudantil, o *hippie*, o feminista, todos pedindo por uma mudança social, em protesto à sociedade dita moderna, industrializada, consumista e marcada por muitas relações de opressão sociocultural e de degradação ambiental. “A crítica ecológica situa-se entre as vozes contestatórias do estilo de vida contemporâneo, denunciando sua face materialista, agressora do meio ambiente e bélica” (ibid., p. 48).

Em busca de transformar o cenário da grave crise socioambiental, o campo da educação ambiental tem demonstrado a necessidade da construção de um olhar amplo e profundo sobre a realidade, um olhar que não separe essa realidade entre ser humano e ambiente. Assim, um segundo adjetivo aparece no sentido de potencializar a estruturação de

uma visão e postura críticas diante do compromisso da transformação (LOGAREZZI, 2010). Tal perspectiva conhecemos como a educação ambiental crítica.

A origem da educação ambiental crítica remonta aos ideais democráticos e emancipatórios presentes em uma nova linha de pensamento aplicada à educação, a qual buscava romper com o modelo de educação tecnicista, que foi denominado por Freire (2005) como educação bancária, que se limitava a transmitir informações, sem incentivar a reflexão (CARVALHO, 2004).

Apesar de apontarmos as inquietações tanto sobre a qualidade de vida atual quanto das gerações futuras, em que consideramos o direito a um ambiente equilibrado⁵³, faz-se necessário evidenciar as questões locais e atuais relacionadas diretamente com o desequilíbrio socioambiental. Tais questões podem ameaçar também o ambiente das futuras gerações. No entanto, corre-se o risco de criar e fortalecer um discurso genérico sobre o futuro, como “as crianças são o futuro do planeta” e “garantir as necessidades das futuras gerações”, o que dificulta perceber quem são as/os protagonistas da questão socioambiental no presente. Assim, consideramos a relevância da concretude dos conflitos socioambientais existentes, experienciados pelos sujeitos atuais, que são os possíveis e potenciais protagonistas para denunciar as relações sociais assimétricas e as de exploração depredatória estabelecidas entre nós e o ambiente, uma vez que tanto os modos de utilização quanto de distribuição dos recursos extraídos do ambiente desenvolvem-se de maneira injusta, em que uma parcela da população é beneficiada ao apropriar-se mais dos recursos e outra parcela é prejudicada ao sofrer mais com os danos ambientais decorrentes do sistema de produção. Frente a esse contexto, Acselrad (2005) apresenta alguns exemplos dessa parcela mais desprovida e exposta aos riscos ambientais do capitalismo, que concentra os benefícios do desenvolvimento em poucas mãos:

para a expansão da monocultura do eucalipto, perdem os quilombolas suas terras e fontes de água; [...] para a expansão da soja transgênica[,] são inviabilizadas as atividades dos pequenos agricultores orgânicos; [...] por causa da produção de energia barata para as multinacionais do alumínio[,] perdem os pescadores e ribeirinhos do Tocantins sua capacidade de pescar; [...] para a produção de petroquímicos, perdem os trabalhadores definitivamente sua saúde pela contaminação por poluentes orgânicos persistentes (ibid., p.223).

Nessa perspectiva, para Layrargues (2002) a educação ambiental crítica nos ajuda a entender que o desequilíbrio socioambiental tem como agravamento “da tensão da lógica da apropriação privada dos recursos humanos e naturais, que, na ordem econômica

⁵³ Compartilhamos a concepção de um equilíbrio dinâmico do sistema ecológico, que reconhece a existência inerente de distúrbios, de ordem natural e/ou antrópica.

competitiva, são forçados ao uso abusivo” (ibid., p.171), em que o sistema econômico hegemônico potencializou as divisões sociais (de classe, de gênero, de raça) e as relações de exploração dos grupos sociais dominantes sobre os grupos sociais vulneráveis, que compreendem:

- as vítimas da contaminação de espaços não diretamente produtivos – entorno de grandes empreendimentos portadores de risco e periferias das cidades onde são localizadas instalações ambientalmente indesejáveis (lixões, depósitos de lixo tóxico etc.). A desigualdade resultaria, neste caso, da menor capacidade dos moradores destas periferias se fazerem ouvir nas esferas decisórias ou mesmo de seu consentimento - dada a carência de emprego, renda, serviços públicos de saúde e educação - na expectativa de que tais empreendimentos tragam algum tipo de benefício localizado;
- as vítimas da contaminação produtiva interna aos ambientes de trabalho industrial e agrícola, pela qual interesses econômicos lucrariam com a degradação dos corpos dos trabalhadores, via desinformação, contrainformação, mascaramento de informação e chantagem do emprego;
- as vítimas da desposseção de recursos ambientais – fertilidade dos solos, recursos hídricos e genéticos assim como territórios essenciais à reprodução identitária de comunidades e grupos sócio-culturais - por grandes projetos infra-estruturais e empreendimento produtivos que desestabilizam as práticas espaciais de populações tradicionais (ACSELRAD, 2005, p.225).

Entre esses grupos, consideramos que as/os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas, que se encontram expostas aos riscos e impactos da crise socioambiental, sujeitos de resistência e de transformação, seres capazes de linguagem e ação, são nesse contexto potenciais tomadoras/es de decisão, podendo agir no presente para a denúncia do modo desigual como se organizam as condições materiais de produção em que tem se cristalizado o sistema capitalista, tanto nas formas sociais de expropriação e distribuição da força de trabalho como nas formas sociais de apropriação e distribuição dos bens do ambiente. Nesse sentido dessa potência, a partir da ação-reflexão, com o desenvolvimento da consciência crítica, ao denunciarem esse contexto desumanizante, anunciam uma nova realidade a ser construída em função dos interesses das classes sociais desprovidas.

Historicamente, Di Pierro (2008b) ao caracterizar as/os educandas/os da educação de pessoas jovens e adultas, delineia um perfil social homogêneo: grupos marcados por processos de exclusão escolar e marginalização social. Esse perfil é constituído pelos grupos sociais empobrecidos que habitam as periferias urbanas, migrantes rural-urbano, a juventude urbana que não teve êxito na escola, mulheres (mãe e trabalhadora) que buscam superar as dificuldades educativas do passado, pessoas jovens e adultas em privação de liberdade, entre outros grupos sociais oprimidos, como nos apresenta a autora:

A categoria que melhor define os sujeitos da EPJA, entretanto é a da exclusão, por que abarca o conjunto de processos socioeconômicos e culturais que permitem explicar a distribuição desigual do analfabetismo e do atraso escolar nas sociedades, incluindo as variáveis de gênero, geração, língua e etnia, considerando ainda a

distribuição socioespacial da pobreza nas regiões geográficas, zonas rurais e urbanas e no interior das cidades (ibid., p. 373).

Diante dessa perspectiva da exclusão, optamos, por um lado, por uma educação ambiental crítica, pautada no diálogo, pois consideramos que, devido ao seu caráter transformador e emancipatório, seja potente para que pessoas de todas as idades e pertencentes a diversos grupos e contextos sociais reflitam sobre a ligação entre a dimensão social e a ambiental e possam perceber que a questão ambiental é parte da luta social da maioria das pessoas, ou seja, é questão socioambiental, é questão integrante das lutas sociais das maiorias e não causa restrita a determinados grupos (ACSELRAD, 2005).

De outro lado, optamos pela educação de pessoas jovens e adultas devido à complexidade que marca essa modalidade de ensino e por seu caráter político, uma vez que estas pessoas encontram-se, em sua maioria, mantidas à margem da escola e dos processos de transformação social; ou seja, encontram-se subtraídas em sua autonomia para compreensão do mundo e participação ativa e prático nele. Nesse sentido, essas pessoas jovens e adultas, em suas relações *no* e *com o* mundo, acumulam experiências que juntamente com o acesso a um processo crítico de ensino e aprendizagem, de ler e escrever o mundo, podem ser potentes para uma tomada de consciência, que acarrete uma reflexão sobre as possibilidades de anunciar ações de transformação social e de buscar sua consecução.

Frente a essa perspectiva, a educação de pessoas jovens e adultas não deveria ser um modelo compensatório da educação básica; mas sim um modelo de educação que tem por objetivo a formação e a transformação de seus sujeitos, de modo que venham a se constituir como seres atuantes na história e na construção do conhecimento. Para isso, é preciso incorporar ao processo educativo questões da vida contemporânea, como a questão socioambiental e sua relação com a qualidade de vida (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

No contexto da crise socioambiental, quem são os sujeitos que sofrem com os impactos socioambientais? Esses impactos são distribuídos equitativamente entre a população? As pessoas citadas acima são as que possuem maior vulnerabilidade social frente a tais impactos. Logo, essas pessoas a fim de transpor e/ou superar esses obstáculos podem construir uma relação interessante e criativa com seus contextos, o que pode trazer apontamentos e contribuir com o campo da educação ambiental. Ao mesmo tempo, consideramos que a criticidade da educação ambiental pode contribuir para a formação emancipatória das/os educandas/os da educação de pessoas jovens e adultas, sobretudo ao apontar para o desenvolvimento de um novo modo de compreender o mundo, valorizando os

aspectos processuais dinâmicos e complexos em que existimos e pelos quais nos fazemos seres sociais, com destaques para o aspecto dialógico nas relações intersubjetivas e o dialético nas relações sujeito-objeto, no desvelamento das relações sujeito-mundo da vida e sujeito-sistema.

Logo, a educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas, sendo um processo de ensino e aprendizagem baseado na compreensão complexa e dinâmica da realidade, na tomada de decisão e na transformação desse contexto, potencializa segundo Logarezzi (2010, p. 13), a “denúncia das contradições sociais enquanto base da destruição ambiental, e coloca esta relação como fundamento para a ação de enfrentamento das contradições, sendo ação anunciadora e portanto transformadora”.

Partindo deste contexto, esta pesquisa pretende compreender as potencialidades e os limites da articulação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental com vistas a uma educação voltada para uma transformação social que parta das visões trazidas por estudantes dessa modalidade de ensino. Trata de como incorporar a temática ambiental, sob uma perspectiva crítica, nessa modalidade, fazendo da busca de superação da relação predatória que estabelecemos com a natureza e seus impactos sociais desiguais uma pauta importante no processo educativo de pessoas jovens e adultas.

A escolha metodológica

A nossa escolha metodológica está pautada no diálogo igualitário, o qual possibilita que todas/os as pessoas exteriorizem e compartilhem suas vozes, suas leituras do mundo, seus saberes e suas experiências, de modo a potencializar, para além do desvelamento da realidade social, a participação ativa desses sujeitos nela; em especial, e valorizadamente, as vozes das pessoas normalmente colocadas à margem dos processos de transformação social no contexto do sistema capitalista, no sentido do que afirmam Flecha e Tellado (2015):

a inclusão das vozes de pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, que nunca costumam ter oportunidades de fazer valer seus conhecimentos em âmbito acadêmico, amplia e melhora de maneira inegável as contribuições científicas que podemos fazer para o nosso trabalho. Isso abre a porta para uma transformação social real, partindo de uma investigação responsável, rigorosa e comprometida (ibid., p. 279, tradução nossa).

Logo, optamos por adotar as orientações da metodologia comunicativo-crítica, que tem como base o diálogo igualitário de base freiriana e promove a participação para a construção do conhecimento (GÓMEZ et al., 2006).

A justificativa por essa metodologia está no reconhecimento das pessoas do

contexto a ser pesquisado como sujeitos detentores de saberes e de direitos e capazes de produzir novos saberes, os quais devem ter suas leituras do mundo respeitadas e, de outro lado, no reconhecimento da alteridade como elemento fundamental nas escolhas teóricas e metodológicas da nossa pesquisa.

Ao seguir as orientações da metodologia comunicativo-crítica trazemos como objeto da pesquisa a realidade, o contexto, em que os sujeitos dessa realidade junto com a pesquisadora, em diálogo permanente ao longo da investigação, compreendem e consensuam interpretações e ações para tentar transformar esse contexto.

A pesquisadora/or e os sujeitos do contexto estudado não são iguais, mas essa relação dialógica não se baseia nas posições que as pessoas ocupam, nas relações de poder aí implicadas, mas sim no conhecimento, nos argumentos que elas/es trazem e, assim, os desníveis interpretativos e epistemológicos tendem a desaparecer.

No diálogo igualitário, a realidade é desvelada, tal processo tem como resultado a tomada de consciência que pode, também em diálogo, se alongar nas etapas seguintes do processo de conscientização que, de acordo com Freire (2002) só se completa na “prática da transformação da realidade” (p. 103). Ou seja, na conscientização autêntica o conhecimento e a transformação da realidade caminham juntos.

Nesse caminhar, consideramos que nenhum saber deve ser ignorado e, caso a/o pesquisadora/or o negue e/ou o julgue de menor importância, privilegiando o seu saber sobre o dos sujeitos da realidade estudada, estará assumindo uma postura antidialógica, negando as possibilidades de transformação e de superação das relações de desigualdade e opressão daquela realidade com base também nos saberes populares, negando a legitimidade desses e sua importância na práxis transformadora.

[...] se o/a pesquisador/a julga que o seu saber acadêmico tem maior valia e é capaz de compreender a leitura de mundo [da e] do participante da pesquisa, mesmo que [esta e] este não a revele, despreza a importância do diálogo em tal processo e age orientando-se pela “teoria da ação antidialógica” (FRANZI, 2007, p. 111).

Freire (2005), com a teoria da ação dialógica, e Habermas (2012a e 2012b), com a teoria do agir comunicativo, autores chaves para essa metodologia, apontam a habilidade e a capacidade das pessoas estabelecerem o diálogo igualitário e transformarem suas realidades.

Assim, ao optarmos por essa metodologia, tivemos como pretensão, em diálogo com as pessoas da realidade investigada, interpretar e compreender esse contexto de acordo com o objetivo da pesquisa, que inclui seu direcionamento para a potência de

transformação inerente à educação.

Em nossa investigação utilizamos as observações comunicativas como técnica de coleta de dados. Tal técnica, além de possibilitar uma maior proximidade entre a/o pesquisadora/or e os sujeitos do contexto pesquisado, também permite conhecer a visão de mundo que esses sujeitos revelam com vistas à apreensão daquela realidade concreta.

A análise comunicativa de dados possui componentes próprios, como a discriminação dos dados empíricos de acordo com duas dimensões que os caracterizem: a obstaculizadora e a transformadora.

As dimensões exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impedem de incorporar-se a uma prática ou benefício social [...]. As dimensões transformadoras são aquelas que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou dos coletivos excluídas/os às práticas ou benefícios sociais. (GÓMEZ et al., 2006, p. 95-96, tradução nossa).

O processo de análise de dados deve ser ampliado e modificado no sentido de que as percepções e/ou ideias sobre o contexto investigado das pessoas participantes sejam considerados. Assim, esse momento compreende a validação dos dados obtidos durante a coleta em que, por meio do diálogo igualitário entre as pessoas da realidade pesquisada e a pessoa acadêmica, as informações e interpretações registradas em uma primeira versão são dialogadas a fim de buscar o consenso a respeito das temáticas em questão.

Nesse trabalho, buscamos apontar as potencialidades e os limites da aproximação entre a educação de pessoas jovens e adultas e a educação ambiental, em que, de um lado, a dimensão obstaculizadora refere-se aos elementos identificados que dificultam a aproximação entre essa modalidade de ensino e esse campo, enquanto, de outro lado, a dimensão transformadora refere-se aos elementos que potencializam essa aproximação.

O contexto investigado

No início de 2015, tivemos o contexto da pesquisa definido: uma escola municipal do interior paulista. Essa escola de educação básica está localizada em uma região urbana periférica que possui um dos maiores índices de crescimento urbano dentro do município e encontra-se em uma situação frágil, dos pontos de vista social, econômico, político e ambiental.

Em coerência com nossas escolhas teóricas e metodológicas, optamos pelo uso de nomes fictícios para os sujeitos do contexto investigado e por não identificar a escola em questão, a fim de garantir a ética da investigação e a proteção das identidades desses sujeitos.

Essa instituição iniciou suas atividades no ano de 1998 e possui classes do ensino fundamental I regular no período diurno e da educação de pessoas jovens e adultas no noturno, sendo que nessa modalidade há uma sala para cada ano do ensino fundamental II e duas salas para alfabetização, cada turma com uma média de 30 estudantes. Com o contexto a ser investigado definido, submetemos o projeto ao Comitê de Ética para Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), o qual foi aprovado em seguida.

Em 2013, essa escola entrou no projeto Comunidades de Aprendizagem⁵⁴, "um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade." (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 11). É uma proposta que articula de maneira dialógica e igualitária a comunidade escolar, familiares das/os estudantes e a comunidade do entorno da escola, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar a aprendizagem de qualidade e potencializar a participação da comunidade escolar, familiares e pessoas do entorno, ou seja, o êxito na escola e na convivência, existem ações que potencializam bons rendimentos acadêmicos para todas/os as/os estudantes. Essas são conhecidas como atuações educativas de êxito, que de acordo com esse modelo, são experiências bem sucedidas que ajudam a superar o fracasso e a evasão escolar e possuem características passíveis de transferência, ou seja, podem ser adequadas a quaisquer contextos com garantia da aprendizagem máxima (CREA, 2012).

A sala em que foram realizadas as observações comunicativas, de maneira geral, era composta por 28 estudantes do sexto ano do ensino fundamental da educação de pessoas jovens e adultas, sendo 14 do sexo feminino e 14 do masculino. Esses números foram obtidos pela lista de frequência do professor, mas nos dias das observações, em média, estavam presentes cerca de 15 estudantes.

As/os estudantes são de faixa etária diversa, desde jovens de 15 anos até senhoras/es com 65 anos, sendo a grande maioria migrante da região nordeste, moradoras/es do mesmo bairro da escola e que trabalham durante o dia em outro bairro do município.

O percurso da investigação

⁵⁴ É uma proposta elaborada pelo *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (Crea) da Universidade de Barcelona, que foi e está sendo difundida desde 2003 pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Ufscar e pelo Instituto Natura. Para saber mais sobre comunidades de aprendizagem sugerimos a leitura de Mello, Braga e Gabassa (2012).

No início de 2015, o projeto de pesquisa foi apresentado e disponibilizado para a equipe da escola. Após essa conversa inicial, o assessor pedagógico sugeriu que a investigação ocorresse nas aulas de ciências, uma vez que enxergou maior identidade e proximidade dos objetivos do projeto no contexto dessa disciplina, e, ao conversar com o professor de ciências, consensuamos essa proposta de pesquisa e também o acordo de que, além da investigação, ocorressem contribuições⁵⁵ da pesquisadora no que fosse possível durante as aulas.

Como a participação ativa é uma característica do modelo educativo comunidades de aprendizagem, além da presença das/os professoras/es e estudantes, também participam como voluntárias/os familiares e pessoas da comunidade, a fim de potencializar a aprendizagem na escola. Assim, atuei na escola tanto como pesquisadora quanto como voluntária em algumas atividades propostas nessa instituição.

Nos primeiros passos em sala de aula, acordamos com o professor por não iniciar ainda com as observações comunicativas, uma vez que seria interessante estabelecer a convivência com as/os estudantes antes de começar a coleta de informações a fim de desenvolver uma relação de confiança. Assim, no primeiro dia de investigação ocorreu uma apresentação breve sobre a proposta do projeto às/aos estudantes. Já no segundo dia, novamente foi retomada a proposta do projeto, dos objetivos, do caminho metodológico e suas orientações e dos instrumentos de coleta.

A partir de abril, às sextas-feiras, acompanhei as aulas de ciências para as pessoas jovens e adultas do sexto, no sétimo e oitavo anos⁵⁶. Como cada aula tinha a duração de 40 minutos, um tempo reduzido, em diálogo com o professor, consideramos que seria interessante a realização das observações comunicativas na turma do sexto ano, que tinha três aulas dessa disciplina em um mesmo dia.

O processo das observações comunicativas foi iniciado, tendo o diário de campo como auxílio, e ocorreu entre os meses de abril e junho, totalizando seis observações no período das aulas de ciências do sexto ano, que eram as duas últimas aulas às sextas-feiras. Durante as observações, buscava contemplar a postura das/os estudantes ao longo da aula, as relações estabelecidas entre as/os estudantes e entre essas/es e o professor, além da relação

⁵⁵ As contribuições ocorreram no sentido de apoio durante as aulas, principalmente em atividades com realização de exercícios, em grupo e práticas.

⁵⁶ Às sextas-feiras, o professor ministrava cinco aulas: três no sexto ano, uma no sétimo e uma no oitavo. Porém, pude ocasionalmente assistir aulas no nono ano como voluntária no projeto Comunidades de Aprendizagem. No entanto, justifiquei para essa turma o fato de não poder estar com elas/es por questões de agenda, uma vez que também frequentava aulas à noite na universidade por conta da graduação em licenciatura (simultânea ao mestrado).

que essas pessoas tinham com o ambiente da sala. Assim, ao final de cada observação, tinha uma síntese formulada, em que apontava momentos vividos em sala de aula pelas/os estudantes e pelo professor que influenciavam de alguma maneira a dinâmica das relações entre as pessoas e a da aula. A síntese, antes do momento da validação, continha também minhas interpretações iniciais sobre os fatos observados ao longo da aula.

O procedimento adotado em sala, acordado com o professor e com as/os estudantes, era que nos minutos finais da aula eu realizasse a leitura da síntese formulada a partir da atividade de observação daquele dia e, após esse momento, dialogássemos a respeito dessa síntese. As/os estudantes e o professor apresentavam então seus argumentos ao concordarem ou não sobre os aspectos apontados na síntese e, assim, realizavam seus próprios apontamentos, que viriam a ser incorporados na síntese final de cada observação, buscando com isso uma interpretação mais consistente da realidade.

Ao longo dessa etapa, percebi e senti a dificuldade de observar tudo o que ocorria durante a aula, anotar no diário, refletir e realizar a leitura das observações para a sala e ainda consensuar a síntese da observação com as/os estudantes e com o professor no mesmo dia. Nas primeiras observações, compartilhei com o grupo tais inquietações e acordamos que seria interessante realizar a leitura e discussão da observação na aula seguinte, a fim de não realizá-la apressadamente, uma vez que ocorria nos minutos finais da última aula da semana, em que o cansaço e a ansiedade faziam-se presentes. Logo, esse tempo seria suficiente para elaborar as reflexões. No entanto, em algumas observações notou-se que o tempo (uma semana) entre a observação e a leitura da síntese dificultou a lembrança das/os estudantes para dialogarmos a partir do texto formulado.

Potencialidades e obstáculos na educação de pessoas jovens e adultas

Antes de apresentarmos o processo de análise, consideramos interessante retomar o percurso das coletas, para contribuir com o entendimento das análises. Assim, participei das aulas (enquanto pesquisadora e voluntária da comunidade de aprendizagem), momento em que realizei as observações, redigindo os pontos relevantes. Nas primeiras aulas observadas, realizava a leitura da síntese para as/os estudantes a fim de validarmos o texto redigido. No entanto, ao longo das observações, acordamos (pesquisadora e estudantes) que a leitura da síntese não seria realizada no mesmo dia da aula observada e sim da semana seguinte.

Finalizadas as observações, iniciei a análise das informações registradas, considerada uma fase importante da investigação, em que “a finalidade das análises vincula-se ao propósito da investigação: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social” (GÓMEZ et al., 2006, p. 93, tradução nossa).

De acordo com os autores e a autora, as informações reconhecidas admitem níveis de análise distintos, do básico até o amplo. No nível básico, cruzam-se as categorias identificadas com as dimensões obstaculizadora e transformadora.

Já em um nível amplo de análise, além das categorias, subcategorias e das dimensões, podem ser incluídas as características relacionadas a essas categorias e subcategorias e os tipos de manifestação do discurso das pessoas pertencentes à realidade investigada, em que tais tipos podem ser identificados, de acordo com Gómez et al. (2006), como interpretações espontâneas (seria a primeira fala manifestada pela pessoa participante sobre o tema investigado), interpretações reflexivas (fala argumentada e fundamentada criticamente sobre a realidade pesquisada) e interações (falas construídas a partir das relações interpessoais estabelecidas pelas pessoas participantes, em que compartilham suas interpretações e podem dar novo significado para a realidade investigada).

Ao final de cada análise é estruturado um quadro com as categorias emergidas vinculadas às dimensões obstaculizadora e transformadora e tais categorias são então classificadas em *sistema* e *mundo da vida*.

As classificações *sistema* e *mundo da vida* têm origem na teoria de Habermas (2012a e 2012b) sobre o agir comunicativo. O mundo da vida estrutura-se pelos aspectos de cultura e sociabilidade, ou seja, é marcado pela interação cotidiana entre as pessoas, que fazem uso da linguagem e da ação em busca de entendimento e atuação em determinado contexto, tendo como pano de fundo referências culturais que caracterizam esse contexto, constituídas pela intersubjetividade implicada. Já o sistema, que tem uma relação com as esferas da política e da economia, no provimento da administração, da organização e da regulação da vida em sociedade, é marcado por estruturação institucional comprometida com a busca do êxito em suas ações. Assim, na atualidade e segundo a visão crítica do autor, enquanto o que mobiliza as pessoas que compõem o mundo da vida em geral é a busca do entendimento, marcada pela solidariedade, o que mobiliza as instituições que compõem o sistema é a busca pelo êxito, marcada pelo poder e pelo dinheiro (HABERMAS, 2012b).

No contexto dessa pesquisa, o tempo foi um fator limitante, diante disso optamos por adotar o nível básico de análise, em que cruzamos os elementos identificados como obstaculizadores ou transformadores para a inserção da temática ambiental sob uma

perspectiva crítica na educação de pessoas jovens e adultas com as categorias identificadas no contexto investigado. As categorias que emergiram durante as interpretações realizadas a partir das sínteses das observações comunicativas foram: estrutura da escola, práticas educativas desenvolvidas na instituição escolar, o ser professora/or na escola, o ser estudante e as relações estabelecidas no ambiente escolar.

O primeiro momento da análise compreendeu, basicamente, a minha interpretação enquanto pesquisadora, em que classifiquei as informações coletadas nas sínteses construídas a partir das observações realizadas em elementos obstaculizadores e transformadores, associando-os aos temas que emergiram da realidade investigada.

Elaboramos uma proposta de sistematização das informações, em que montamos quadros atinentes a cada tema, apontando os elementos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente⁵⁷ contribui para a inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas, e os que o dificultam na escola investigada. Assim, apresentamos esses quadros, um a um, às/aos estudantes, as/os quais discutiram com a pesquisadora acadêmica seus temas e elementos, validando-os, corrigindo-os ou adendando-os coletivamente, em processo chamado, em geral, de validação.

Como primeiro tema, apontamos os elementos obstaculizadores e transformadores relacionados à estrutura da escola, em que os compreendemos como aqueles que dificultam ou que potencializam o processo de ensino e aprendizagem de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas no contexto investigado. Tais elementos estão sintetizados no quadro 1.

“O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos [e às alunas] da boniteza do processo de conhecer se sua sala está invadida de água, se o vento frio entra [...]” (FREIRE, 1995, p. 34). Logo, a limpeza, a estética da sala e as carteiras pequenas são elementos negativos para as/os estudantes daquela turma. Porém, a disponibilidade de recursos, como projetor e merenda escolar, impulsiona o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não podemos falar sobre o processo de ensino e aprendizagem sem nos referirmos aos

⁵⁷ Ao percebermos que somos naturalmente parte do ambiente, não é mais possível a dicotomização entre natureza e sociedade, assim, podemos considerar que o desafio da educação aqui assumida, de transformação das relações sociais, confunde-se com o desafio de uma educação ambiental na perspectiva crítica ou de uma educação socioambiental. Com essa perspectiva, consideramos que os elementos transformadores e obstaculizadores encontrados ao longo do processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas são os mesmos que potencializam ou dificultam a inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas. Destacamos que, para nós, a justificativa para a utilização dos adjetivos *ambiental* e *crítica* ao substantivo educação é que ainda há lacunas no processo de ensino e aprendizagem que não incorporam criticamente a dimensão ambiental (LOGAREZZI, 2012).

aspectos materiais que constituem o ambiente escolar. Como diz Freire (2010, p. 45), “há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço”.

Quadro 1. Síntese da análise dos dados em relação à estrutura da escola

Dimensões	Tema
	Estrutura da escola
Obstaculizadora	A limpeza precária das salas de aula e dos banheiros; O tamanho não adequado das carteiras para pessoas jovens e adultas; A estética da sala, que é decorada com personagens de histórias infantis e trabalhos das/os estudantes que frequentam a escola no outro período.
Transformadora	A disponibilidade de equipamentos, como projetor multimídia, livros, caixas de som, recursos de laboratório, entre outros, que oferece mais estratégias para a/o professora/or; Ter merenda escolar.

De acordo com esses elementos, para uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas que evidencie o olhar crítico sobre o conhecimento, que fomente a/o estudante a perguntar, participar, criticar, criar, enfim, a sentir-se atuante no processo de construção do conhecimento, faz-se necessário uma estrutura digna na escola.

Foram identificadas as práticas educativas desenvolvidas na escola como um segundo tema de interesse do grupo no contexto investigado. Os dados que levaram a esta identificação estão sintetizados no quadro 2. Percebemos que atividades como tarefa de casa e avaliação são consideradas como elementos obstaculizadores no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas jovens e adultas. Pelo fato de uma parte significativa das/os estudantes trabalhar, a tarefa de casa é vista como obstáculo, pois há falta de tempo para realizar a atividade, e afirmam também que em casa não terão ajuda da/o professora/or.

Já a avaliação é entendida pelas/os estudantes como prova, gerando grande ansiedade, uma vez que a associam às suas experiências passadas na escola, consideradas muitas vezes como períodos de insucesso que podem ter culminado com a saída antecipada da escola em períodos anteriores por parte dessas/es estudantes.

A falta de interdisciplinaridade foi observada em uma aula sobre as estações do ano. Era visível que as/os estudantes sabiam sobre o conteúdo, no entanto, o professor ao fazer as perguntas: “quantas estações existem? Quantos meses o ano tem? Quantos meses tem cada estação?”, cujas respostas exigiam noções matemáticas, as/os estudantes tiveram dúvidas e chegaram à resposta com a ajuda do professor. Nesse sentido, conversamos sobre como

conteúdos de uma disciplina estão relacionados com conteúdos de outra.

Para Freire (2005), a prática educativa deve caminhar no sentido de uma aprendizagem permanente da totalidade, em que a interdisciplinaridade precisa perpassar o processo da construção do conhecimento. Assim, o processo de ensino e aprendizagem não deve ser configurado com algo mecanicamente compartimentado em divisões, senão os conhecimentos perderiam sua riqueza ao serem tradados na “estreiteza dos especialismos” (ibid., p. 134).

Freire (1995) relata, em sua experiência enquanto Secretário de Educação do município de São Paulo entre os anos de 1988 e 1991, a importância e o desejo de mudar a *cara da escola* em que essa se torne um espaço de ensino e aprendizagem público popular. Assim, o caminho para essa transformação não pode ter como guia a educação bancária, não poderia ser um pacote fechado com instruções a serem seguidas. Para Freire (ibid.), a reestruturação na escola deve ser vista como um processo democrático que compreenda o diálogo verdadeiro e a participação de toda a equipe escolar, com estudantes, coordenadoras/es, professoras/es, secretárias/os, outras/os profissionais da escola e também pessoas da comunidade, particularmente familiares das/os estudantes; uma concepção de reestruturação escolar que vai ao encontro do modelo de comunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, aparecem as práticas educativas (projeto Leitura na EJA, atuações educativas de êxito, atividades práticas e fora da escola), vistas como elementos transformadores para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, conforme observamos nas escolas. São práticas que estruturam e transformam o modelo bancário e compensatório que marcou a história dessa modalidade. Têm como base o diálogo igualitário e a participação de todos os seus sujeitos e de toda a comunidade, garantindo a qualidade e a efetividade da aprendizagem dessas/es estudantes.

Ao longo das observações, as/os estudantes trabalharam conteúdos de astronomia, como os planetas do sistema solar, movimentos de rotação e translação e suas influências no planeta Terra. Durante esse período, realizaram atividade fora da escola, como a visita ao observatório da Universidade de São Paulo, e práticas com o uso de instrumentos, como globos terrestres, lanternas e esferas de isopor para construir modelos sobre os movimentos da Terra e as estações do ano. As atuações educativas de êxito fazem parte do modelo de comunidades de aprendizagem que a escola adotou. Um modelo que reconhece a importância e riqueza do diálogo igualitário em suas atuações educativas ao integrar as vozes de todos os sujeitos envolvidos, a fim de garantir de fato um processo de ensino e

aprendizagem plural e participativo que considere o contexto social, histórico e cultural das/os estudantes (FLECHA, 1997). Tais atuações compreendem práticas que contribuem para o êxito na escola (bons resultados de aprendizagem) e na convivência. No contexto investigado, as atuações realizadas foram os grupos interativos e as comissões mistas.

Os grupos interativos estão relacionados à maneira de organização da sala, a fim de proporcionar os melhores resultados quanto à melhora da aprendizagem e à convivência. Assim, dentro da sala de aula, a/o professora/or forma grupos de estudantes (de 4 a 5) para resolver algumas atividades especialmente preparadas por ela/e, contendo alguns exercícios sobre temas/conteúdos já abordados em sala anteriormente. Cada grupo é estruturado da forma mais heterogênea possível em relação aos níveis de aprendizagem, à cultura, ao gênero, à raça e à idade. Esses grupos contam também com o apoio de uma/um voluntário por grupo, que pode ser alguém da comunidade do entorno ou uma/um familiar e ainda uma/um estudante de série mais avançada, além da/o professora/or responsável pela aula, para mediar as interações. O papel da/o voluntário deve ser focalizado nas relações interpessoais presentes no grupo, cuidando para que as diferenças ali presentes não sejam obstáculos à aprendizagem, mas fonte de possibilidades de superação com base no exercício da solidariedade entre colegas. Com isso, mais importante do que dominar o conteúdo das questões propostas é a capacidade da/o voluntário de ser uma boa referência para as/os estudantes. Essa é uma prática que possibilita potencializar a aprendizagem atendendo às necessidades de todas/os as/os estudantes, “procurando aumentar suas expectativas e autoestima a partir das habilidades comunicativas e interações igualitárias estabelecidas” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 124).

A comissão mista, por sua vez, compreende a gestão democrática de uma comunidade de aprendizagem, tem como membros as/os profissionais da escola, familiares das/os estudantes, as/os estudantes e pessoas do entorno da escola, e são criadas para desenvolver as possibilidades de transformação do contexto da escola e de seu entorno na perspectiva da reestruturação em curso. Assim, essa comissão realiza uma análise desses espaços e indica em assembleia (com todas as pessoas que compreendem a comunidade de aprendizagem) caminhos para consecução das mudanças que visam garantir o êxito educativo. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

O projeto Leitura na EJA não é uma atuação educativa de êxito, já existia antes da escola ter se transformado em comunidade de aprendizagem e tem como objetivo propiciar o empréstimo e a consulta de livros no horário noturno, em que semanalmente ocorrem visitas de todas as classes da educação de pessoas jovens e adultas à biblioteca, promovendo leitura e

discussão de temas organizados pela bibliotecária da escola.

Assim, a escola para as pessoas jovens e adultas deve desenvolver com autonomia o seu projeto pedagógico e suas práticas educativas, uma vez que possui a compreensão sobre as especificidades do contexto. Tal projeto não deve mostrar-se neutro, pois, na verdade, é político e, assim, precisa optar e indicar sua política educacional, mostrar a favor de quem e de quem, contra quem e contra quem está.

Quadro 2. Síntese da análise dos dados em relação às práticas educativas

Dimensões	Tema
	Práticas educativas
Obstaculizadora	Avaliação – entendida como prova; Falta de interdisciplinaridade; Tarefa de casa.
Transformadora	Boa prática educativa com o projeto Leitura na EJA que garante uma aproximação e utilização da biblioteca pelas/os estudantes e professoras/es; Desenvolvimento das atuações educativas de êxito; Desenvolvimento de atividades práticas – experimentos em laboratório; Realização de atividades fora do espaço escolar – visita ao observatório da cidade, a museus.

Em relação ao terceiro tema, o ser estudante da educação de pessoas jovens e adultas, cuja análise está sintetizada no quadro 3, destacaremos alguns elementos obstaculizadores e transformadores vividos pelas/os estudantes nas aulas observadas.

Apontamos a jornada de trabalho como obstáculo, pois era evidente o cansaço das/os estudantes em sala de aula. Parte das/os estudantes ia para a escola logo após o trabalho e algumas/uns comentavam que, ao sair da escola ao final das aulas, ainda precisavam realizar atividades domésticas. Tal condição dificulta o processo de ensino e aprendizagem dessas/es estudantes.

O cansaço decorrente da jornada de trabalho tem outras implicações, como a assiduidade. Notamos muitas faltas nas aulas observadas, sendo que parte significativa dessas ausências estava relacionada à jornada de trabalho. Como disse o estudante Florindo, durante uma das observações, “às vezes o trabalho impede de chegar na escola”.

Outra implicação foi em relação à quantidade de conteúdo na lousa. Devido à fadiga decorrente da jornada de trabalho das/os estudantes, essas/es argumentavam para o

professor quando consideravam que havia muito conteúdo na lousa, uma vez que o registro no caderno era tido por elas/es como elemento importante para garantir a aprendizagem.

Em uma das aulas observadas, a estudante Margarida falou que “na hora que estamos anotando, é muita coisa. Mas pensando no todo, não é muita coisa, na verdade precisamos de muito mais”, argumentando que o conteúdo na lousa estava excessivo, mas depois justificou sua fala. Na verdade, afirmava que o conteúdo era pouco, acreditava na necessidade de ter mais conteúdo ao considerar o tempo que ficou sem frequentar a escola. Mas, naquele contexto, devido ao cansaço em decorrência da jornada de trabalho, considerava muito conteúdo para copiar em seu caderno, Margarida trabalhava durante o dia no serviço de limpeza de um hotel localizado no centro da cidade. Nesse momento, observei a noção de recuperação de tempo perdido, que pode contribuir para a ideia equivocada sobre a educação de pessoas jovens e adultas como um modelo compensatório de ensino.

Os conflitos entre as/os estudantes configuram outro elemento obstaculizador e parte desses conflitos tem relação com a diversidade etária presente na sala. Uma dessas discussões ocorreu entre a estudante Rosa e o estudante Florindo. Rosa, uma mulher com mais de 40 anos, é mãe de duas crianças e tem dificuldade de leitura e escrita. Florindo é um jovem de 19 anos que trabalha em uma indústria. Ele era o estudante mais ativo na aula, realizava perguntas ao professor sobre a matéria, respondia a maioria das questões apresentadas pelo docente e sempre finalizava as atividades em sala antes das/os demais colegas. Rosa argumentou que não conseguia apresentar o mesmo ritmo de Florindo por conta de sua idade e por ser mãe, assim se mostrava incomodada com a participação do estudante durante as aulas, inclusive apelidou-o de “sabe tudo”.

Di Pierro (2008b) aponta a juventude urbana como um grupo que vem crescendo nas salas da educação de pessoas jovens e adultas no contexto dos países da América Latina e do Caribe, em decorrência do fracasso na escola regular.

A expansão dos sistemas públicos de educação em estruturas sociais marcadas por acentuada heterogeneidade cultural e profundas desigualdades econômicas realizou-se em contextos de restrição ao investimento público e reproduziu modelos pedagógicos seletivos e anacrônicos, o que repercutiu negativamente sobre a aprendizagem e os resultados escolares, fazendo com que significativa parcela da juventude empobrecida do continente tivesse trajetórias educativas descontínuas e acentuado atraso escolar (DI PIERRO, 2008b, p. 370).

No entanto, o modelo educativo da escola investigada nesta pesquisa contribui para que a diversidade etária e sociocultural seja trabalhada no sentido de suprir as necessidades múltiplas de aprendizagem dessas/es estudantes, minimizando e/ou solucionando os problemas e os conflitos existentes.

A presença do celular em sala nessa turma é observada como elemento obstaculizador. Isso se justifica pelo fato de que seu uso, na maioria das vezes, não era vinculado às práticas educativas e sim para comunicação nas redes sociais, o que gerava incômodo ao professor e a outras/os estudantes, interferindo na aula. Porém, há possibilidades dessa tecnologia como elemento transformador, em que instituições escolares, com estrutura adequada, possam fazer um uso adequado em práticas educativas a fim de potencializar a aprendizagem das/os estudantes. Como afirma Freire (2010, p. 87), “não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes”... e das pessoas adultas – podemos acrescentar.

Como mencionada anteriormente, a escola aqui investigada é uma comunidade de aprendizagem que, portanto tem como base a participação e atuação de toda a comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem para garantir seu êxito, como professoras/es, estudantes, familiares, entre outras/os. Nessa perspectiva, a presença de familiares⁵⁸ na escola é tida como elemento transformador, como afirma a estudante Margarida, mãe de uma menina de nove anos: “se deixássemos nossas filhas em casa, o meu pensamento não estaria na escola. Então, atrapalharia no estudo”.

Outro elemento observado como transformador é o saber contextualizado. Na aula sobre estações do ano, o professor afirmou que estávamos no período do outono. No entanto, as/os estudantes questionaram tal informação, pois consideraram que as temperaturas estavam elevadas para essa estação. Nesse sentido o estudante Floriano justificou tal fato devido “à atuação do homem nas mudanças climáticas, como ele é o responsável por essas mudanças”. Assim, quando a/o estudante tem a possibilidade de associar a realidade concreta ao conteúdo ensinado na disciplina, seu processo formativo é enriquecido (FREIRE, 2010).

Já o espaço da aula como um ambiente agradável e alegre também foi classificado como um elemento transformador. Nas observações, foi notado que mesmo as/os estudantes estando cansadas/os, construía momentos de brincadeira, em que era possível ouvir os risos fora da sala de aula. Para Freire (2010), o processo de ensino e aprendizagem jamais deve ser feito sem alegria,

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos/[as] juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria

⁵⁸ Ao longo do período da pesquisa empírica, notei a presença de muitas/os familiares, como filhas/os, sobrinhas/os, mães e pais na escola. Todas essas pessoas podiam ficar em sala de aula junto às/aos estudantes e, às vezes, para as crianças eram desenvolvidas algumas atividades por voluntárias/os como pinturas, exibição de desenhos e brincadeiras.

(ibid., p. 72).

Assim, de acordo com o autor, o clima ou a atmosfera das relações interpessoais de um espaço pedagógico emancipador deve ser devidamente considerado ao longo do processo educativo.

Logo, a fim de contribuir para a permanência das pessoas jovens e adultas na escola, a educação ambiental para essas pessoas precisa acontecer em um ambiente acolhedor, alegre e flexível à diversidade sociocultural existente. Além disso, conteúdos escolares e questões práticas cotidianas vivenciadas por esses sujeitos devem convergir, a fim de propiciar um espaço potente para aprendizagens e ações transformadoras.

Quadro 3. Síntese da análise dos dados em relação ao ser estudante

Dimensões	Tema
	Ser estudante
Obstaculizadora	Jornada de trabalho; Frequência; Sentimento de tempo perdido; Conflitos entre estudantes: muitas vezes por conta de posturas que consideram atrapalhar a aula; Uso do celular.
Transformadora	Cópia do conteúdo no caderno; Saberes contextualizados; Transformar o espaço da aula – com momentos de descontração, risadas, sentem-se em um ambiente agradável; Ter familiares na escola

O ser professora/or foi identificado como um quarto tema relevante na investigação. Nesse tema, sintetizado no quadro 4, os elementos obstaculizadores apontados foram a falta de contextualização de atividades, que apareceu em uma atividade que elaborei quando atuei como voluntária⁵⁹, e a frequência do professor, relacionada à falta do docente em dias de aula, mesmo esse deixando atividades para a aula com a/o professora/or substituta.

Assim, ser professora/or em uma sala de educação de pessoas jovens e adultas demanda formação específica⁶⁰ e comprometimento. O professor dessa turma, Jacinto, contou

⁵⁹ Nessa atividade, levei exemplos de rochas sedimentares, metamórficas e magmáticas e lupas. A ideia era que as/os estudantes escolhessem uma rocha e a descrevessem a partir do uso de alguns sentidos do corpo, como visão, tato e olfato. No entanto, não pude concluir se foi uma atividade que garantiu a aprendizagem de fato, pois tive a sensação de estranhamento por parte das/os estudantes em relação ao uso dos sentidos para aprender. Por isso, talvez a atividade pudesse ter sido mais contextualizada.

⁶⁰ Segundo Di Pierro (2003), dos 1.306 cursos de pedagogia em funcionamento no Brasil, apenas cerca de 1% oferecia habilitação nessa modalidade de ensino. Tais dados também sugerem que a formação específica para a

que ao longo de sua graduação não teve contato com essa modalidade de ensino, o qual somente aconteceu na prática, quando iniciou sua carreira docente.

Diante disso, Di Pierro (2003) discorre sobre a falta de especificidade na formação docente tendo como resultado a não contextualização das práticas educativas e dos conteúdos para essa modalidade:

a ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico impede a formação de carreira específica para educadores dessa modalidade educativa. Com isso, os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes (ibid., p. 17).

Quadro 4. Síntese da análise dos dados em relação ao ser professor

Dimensões	Tema
	Ser professora/or
Obstaculizadora	Frequência – quando a/o professora/or falta, a ausência é percebida pelas/os estudantes; Falta de contextualização de algumas atividades
Transformadora	Criatividade e dinamismo do professor: “Ele [o professor] usou coisas da sala e o corpo para imitar o movimento da Terra” (fala da estudante Rosa); Estímulo à leitura atenta durante as atividades; Considera o fato de que são pessoas adultas durante a aula; O cuidado que o professor apresenta em suas atitudes – esperar até que todas/os acabem de copiar o conteúdo da lousa para explicá-lo; Conteúdo contextualizado.

A consequência dessa deficiência na formação de educadoras/es que atuam nessa modalidade de ensino e implica a falta de conhecimento da sua especificidade é negativa e dificulta o fortalecimento desse campo educativo, tendo como efeito a evasão e até o abandono de educandas/os, trazendo novamente a exclusão escolar e a perspectiva de marginalização social para suas vidas. Isso reduz a possibilidade de uma (re)configuração que garanta o caráter transformador do processo de ensino e aprendizagem para as/os educandas/os.

Por outro lado, conforme observado nas aulas, notamos um olhar sensível do

educação de pessoas jovens e adultas limita-se quase que exclusivamente aos cursos de pedagogia, enquanto nas licenciaturas de cursos como química, biologia, matemática, história, entre outros, essa formação praticamente inexistente no currículo.

professor⁶¹, que demonstra sua autonomia, sendo ele sujeito de sua prática educativa, com competência de criá-la, de recriá-la e de refletir sobre ela, historicamente, conforme o contexto de suas/seus estudantes. Assim, tais elementos são decisivos para potencializar a educação ambiental de pessoas jovens e adultas que se busca.

As relações na escola foram identificadas como mais um tema importante, que está sintetizado no quadro 5. Nessa temática, consideramos toda a comunidade desse espaço: estudantes, familiares, voluntárias/os, assessor pedagógico, coordenadora pedagógica, professoras/es, secretário, merendeira e a responsável pela limpeza. Não foram observados elementos obstaculizadores; apenas elementos transformadores apareceram nas interações e no convívio⁶² entre as pessoas na escola investigada.

Nessa perspectiva, ainda que tenhamos nossos interesses particulares, na comunidade considerada as pessoas procuram não impor suas visões de mundo umas/uns às/aos outras/os; na verdade tentam construir um diálogo entre as diferentes visões ali existentes, uma postura que implica ética, coerência e respeito (FREIRE, 2005, 2010).

Nessa escola, o modelo educativo dialógico e democrático adotado exige que todos os sujeitos envolvam-se e ajam nesse espaço, em que suas participações e ações estão localizadas não só na sala de aula, mas também na gestão e organização da escola e de seu entorno. A escola progressista não pode ouvir uma única voz, centralizar todas as decisões somente em uma pessoa, “o diretor não é, porém, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho, ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida” (FREIRE, 2007, p. 107). Logo, essa participação, que significa um compartilhar decisões, faz-se possível pelos elementos transformadores observados.

O diálogo, o respeito, o tratamento igualitário e a solidariedade são elementos desejados para a perspectiva de uma educação transformadora, de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas que potencialize a construção de relações respeitadas entre a escola e a comunidade, a escola e o ambiente, a escola e a vida.

⁶¹ Todo início de semestre a escola passa por uma formação em comunidades de aprendizagem, devido à entrada de novas/os estudantes, docentes e voluntárias/os. O professor da turma está há três anos na escola, passa todo semestre pela formação e é membro de uma comissão mista. Realiza pós-graduação em educação e tem experiência em educação ambiental, tanto em teorias como em práticas.

⁶² Ao longo do período de coleta dos dados empíricos, eu ia para a escola nos dias de observação às 18h00 e ficava até às 22h35, término da última aula. Assim, durante o tempo em que não estava em sala de aula, circulei em outros espaços da escola, como a biblioteca, a sala das/os professoras/es, o pátio e o refeitório. Tal movimento contribuiu para observar as interações fora do contexto da sala de aula, enriquecendo a análise dos dados.

Quadro 5. Síntese da análise dos dados sobre as relações na escola

Dimensões	Tema
	Relações na escola
Obstaculizadora	
Transformadora	Diálogo; Respeito; Tratamento igualitário; Solidariedade.

A validação dessa sistematização das observações comunicativas ocorreu no segundo semestre de 2015, teve duração de 75 minutos e participaram treze estudantes, o professor de ciências e a pesquisadora.

Nesse momento, o projeto foi apresentado novamente, assim como seus objetivos, suas questões e as motivações pela escolha do tema. Dialogamos sobre os princípios da metodologia, de seu instrumento de coleta (no caso, as observações comunicativas) e da sua proposta de análise. Nesse diálogo, busquei aproximar os fundamentos da metodologia com os princípios da escola, destacando o diálogo igualitário, o respeito e a escuta.

Assim, com a exposição da proposta de sistematização das informações, obtidas por meio das observações, agrupadas segundo os temas expostos acima e os elementos transformadores e obstaculizadores, dialogamos sobre cada elemento e sua classificação.

No tema práticas educativas, três jovens solicitaram a inclusão da atividade física e o uso da quadra como elemento transformador, porém não houve consenso entre as/os estudantes; algumas/alguns apontaram que, como o tempo das aulas já era reduzido, disciplinas como português e matemática deveriam ser priorizadas. Diante desse cenário, propus que indicaria o desenvolvimento das atividades físicas ao longo do texto a fim de levar essa sugestão para a comissão mista da escola.

Outro ponto discutido nesta última etapa foi sobre o uso do celular, classificado anteriormente como elemento obstaculizador no tema sobre o ser estudante. O estudante Floriano argumentou que o uso do celular só é elemento obstaculizador para a pessoa que está

utilizando, não interferindo na dinâmica da sala. Outras/os estudantes trouxeram o argumento da lei estadual que proíbe o uso de celulares em sala de aula e afirmavam que o uso do celular incomoda a/o professora/or, tendo impacto negativo na aula.

A estudante Rosa trouxe o seguinte questionamento: “e no trabalho? Imagina se ficássemos usando o celular, imagina um médico em cirurgia falando o tempo todo no celular?”. Nesse momento, argumentei sobre a possibilidade do uso de celular como ferramenta pedagógica. No entanto, a escola investigada ainda não inclui o uso do celular em suas práticas educativas, pois faltam estrutura e formação adequadas para tal. Assim, após a exposição dessas falas, o uso do celular, nesse contexto, foi classificado como elemento obstaculizador.

A tarefa de casa, de acordo com as observações, foi caracterizada como elemento obstaculizador pelo fato das/os estudantes não terem tempo de realizar o dever fora de casa. No entanto, na atividade de validação ocorreu uma fala do estudante Florindo, no sentido de que, se fosse um contexto em que elas/es não trabalhassem ou que tivessem tempo, o dever de casa (de qualquer natureza, na sua opinião) seria elemento transformador, pois potencializaria a aprendizagem.

Tendo como base os quadros anteriores, e incorporando as indicações decorrentes do processo de validação daqueles, foi então estruturada uma matriz geral, a qual está apresentada no quadro 6.

Quadro 6. Matriz de análise geral da investigação

Dimensões	Temas				
	Estrutura da escola	Práticas educativas	Ser Professora/or	Ser Estudante	Relações na escola
Obstaculizadora	Limpeza Tamanho das carteiras Estética da sala	Avaliação Falta de interdisciplinaridade Tarefa em casa	Frequência Falta de contextualização nas atividades propostas	Frequência Conflitos Jornada de trabalho Uso do celular	
Transformadora	Recursos	Projeto Leitura na Eja Atuações educativas de êxito Atividades práticas Atividades fora da escola	Criatividade Dinamismo Conteúdo contextualizado Cuidado Estímulo à leitura	Saberes Registro do conteúdo Família na escola	Diálogo Respeito Tratamento igualitário Solidariedade

Considerações

A complexidade que marca a educação de pessoas jovens e adultas enfatiza sua importância, pois em concordância com Paulo Freire ela apresenta fortemente um caráter político. Essa modalidade deve ter um compromisso com a libertação do ser humano: libertar-se das situações que os oprimem e assim transformar as relações injustas que marcam a história de muitas dessas pessoas jovens e adultas.

Diante disso, consideramos interessante destacar que a adjetivação da educação com o 'ambiental' tem como objetivo a garantia da inserção da dimensão ambiental no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas jovens e adultas, uma vez que ainda há lacunas nesse processo, as quais precisam ser preenchidas a fim de desempenhar o papel da educação na complexa busca pela superação da crise socioambiental. Como argumenta Freire (2000):

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (ibid., p.66-67).

Logo, a inserção crítica da dimensão ambiental na educação das pessoas jovens e adultas pode contribuir para que as/os estudantes percebam que são ontologicamente parte do ambiente e, assim, rompam com a dicotomização entre natureza e sociedade e compreendam a existência da relação entre o aumento e a persistência das desigualdades sociais e o processo de degradação ambiental. Nesse sentido, essa inserção pode potencializar a reflexão dessas/es estudantes jovens e adultas a anunciar a reformulação desse contexto de relações socioambientais injustas.

Com essa perspectiva, podemos considerar que o desafio da educação aqui assumida, de transformação dessas relações, confunde-se com o desafio de uma educação ambiental numa perspectiva crítica ou de uma educação socioambiental. Assim destacamos que os elementos obstaculizadores e os potencializadores observados ao longo da investigação fornecem subsídios para estruturar e potencializar uma educação de pessoas jovens e adultas que busque superar o modelo bancário e compensatório que marcou parte de sua história e que promova a inserção da dimensão socioambiental, de modo que possamos caminhar concretamente em direção a um contexto de relações mais justas, dignas e amorosas, as quais compreendam o ambiente como um espaço comum e coletivo importante para o existenciar da vida em sociedade, ressignificando-o.

Agora, destacaremos alguns dos elementos observados no contexto investigado: os que favorecem a aproximação entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas nessa realidade, apontados como transformadores, seriam o respeito e o diálogo presentes nas relações entre as/os profissionais da escola e entre essas/es e as/os estudantes. Nesse sentido, podemos citar a solidariedade e o cuidado nas relações presentes em sala de aula, que favorecem o estabelecimento do clima de confiança, contribuindo para o processo de aprendizagem. Além disso, também se incluem o cuidado do professor com as/os estudantes, ao respeitar os saberes aprendidos fora do ambiente escolar que essas pessoas jovens e adultas trazem para a sala de aula, e ainda do cuidado de contextualizar as estratégias de ensino para essa modalidade.

Já entre os elementos que apontamos como obstaculizadores, destacamos a jornada de trabalho, em que muitas/os dessas/es estudantes, possuem jornada 'dupla', em que se somam o trabalho remunerado e o realizado em suas próprias casas. Logo, é visível o cansaço em algumas/uns estudantes, o que pode prejudicar a assiduidade, implicando variações nas frequências das/os estudantes na escola e conseqüentes limitações no aprendizado. Importante considerar aqui a ideia de tempo perdido que foi identificada nas observações, em que algumas/uns estudantes acreditam que, por terem se ausentado por um período da escola, agora "precisam correr atrás" (fala da estudante Margarida) e que, mesmo 'correndo', não seria suficiente para recuperar o tempo perdido. Nesse sentido, a educação de pessoas jovens e adultas vista como um modelo compensatório de ensino, de recuperação de tempo, dificulta a transformação pretendida.

No entanto, há dúvidas em relação à validação, considerando que alguns aspectos parecem ter limitado esse momento, como a presença das/os estudantes. Nesse dia, participaram somente treze estudantes, das/os quais apenas sete estavam presentes nas observações realizadas no semestre anterior. Novamente, reaparece o elemento da assiduidade, que se associa à questão do acesso e da permanência das pessoas jovens e adultas na escola. Outro aspecto foi o baixo grau de participação efetiva nesse momento, em que poucas/os estudantes falavam, fato justificado, talvez, por parte da sala não estar presente durante o período das observações.

Por fim, o aspecto do cansaço surge novamente, uma vez que o momento da validação foi realizado nas duas últimas aulas. Ao entrar na sala, já pude observar algumas/uns estudantes cansadas/os e ansiosas/os pelo fim da aula.

Conforme apontado em outra publicação, (FRANCO; LOGAREZZI, 2016), destacam-se recomendações e discussões teóricas, além de legislações, políticas públicas e

eventos na área educacional que apresentam argumentos reforçando e incentivando a inserção da temática socioambiental na educação de pessoas jovens e adultas, o que pode contribuir tanto para a superação da visão compensatória e reducionista que tem marcado essa modalidade quanto para propiciar questionamentos e reflexões de seus sujeitos, no sentido de que tomem consciência de seu potencial para intervir e transformar a realidade, apontando para o exercício dessa práxis como uma possibilidade do coroamento do processo de conscientização, tal como rigorosamente descreve Freire (2005, p. 94-95; 2002, p. 102-103).

Assim, ressaltamos a importância da quantidade e da qualidade da participação das pessoas do contexto pesquisado nas análises, validações e encaminhamentos das informações produzidas na investigação, para que de fato possamos gerar subsídios que fomentem o diálogo entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas. Com isso podemos contribuir concretamente para a formação dos sujeitos envolvidos, uma vez que com o diálogo aprendemos e ensinamos conhecimentos, compartilharmos experiências e potencializamos a transformação da realidade a partir da emancipação de seus sujeitos, numa *práxis* em que estes venham a ser cada vez menos objetos e mais sujeitos na consecução de suas histórias de vida e, num plano mais geral e auspicioso, que estas venham a ter papel cada vez mais relevante na história em geral, redundando em mais justiça social e sustentabilidade ambiental.

Por fim, também destacamos que além de identificarmos os elementos identificados como transformadores e obstaculizadores, também desejamos discuti-los numa perspectiva consequencial e participativa a fim de alcançar a transformação pelo aprendizado das pessoas participantes da pesquisa, no caso as/os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas e a pesquisadora, transformação essa que, segundo a metodologia comunicativo-crítica, é fundamental e deve ser buscada pela participação igualitária na construção do conhecimento dialógico que a experiência da pesquisa propicia. Nesse sentido, os resultados e as discussões desta pesquisa sugerem sua continuidade, para que possamos realizar uma reflexão sobre o processo da pesquisa de maneira coletiva a fim de dialogarmos sobre a transformação que cada participante tenha pessoalmente percebido.

Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 219-228.

- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Centro Especial de Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades (CREA). RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL. *Estratégias para a inclusão e coesa social na Europa a partir da educação*. 2012.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.
- DI PIERRO, Maria Clara (coord.). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo, Ação Educativa, 2003.
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago, 2008b.
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós: Barcelona, 1997. 157 p.
- FLECHA, Ramón; TELLADO, Itxaso. Metodología comunicativa en educación de personas adultas. *Cad. Cedes*, Campinas, v.35, n. 96, p. 277-288, maio/ago., 2015.
- FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas. *Pesquisa em educação ambiental*, Rio Claro, 2016. // no prelo
- FRANZI, Juliana. *Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas*. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 245 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 218 p.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. 181 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.
- GOMEZ, Jesús. et al. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial, 2006. 149 p.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização*

social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012 a. 704 p.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012 b. 811 p.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva (org.) *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. 2. ed. edição. Brasília: Ibama, 2002, p. 159-196.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Apresentação: (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 7-9.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6130--Int.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-52.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUfscar, 2012.

PARTE III – CONSIDERAÇÕES E OUTROS COMPLEMENTOS

Possibilidades e limites para uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas

Considerando a educação como um processo permanente e contínuo para e com todas/os, considerando a urgência de transformar a escola e, principalmente, a educação de pessoas jovens e adultas, com esses artigos (da parte II) apresentamos um breve histórico e algumas concepções teóricas que indicaram a relevância da articulação entre educação de pessoas jovens e adultas e educação ambiental crítica, e dados empíricos que indicaram elementos transformadores e obstaculizadores na trajetória e no processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes de uma sala da educação de pessoas jovens e adultas e de uma professora e um professor com experiência nessa modalidade de ensino e nesse campo de atuação e prática, com o intuito de termos subsídios teóricos e empíricos que permitam a aproximação desse campo e dessa modalidade e suas áreas do conhecimento, para que fomentem a elaboração e a implementação de projetos pedagógicos voltados para a transformação da realidade, num processo dialógico e coletivo.

Com essa pesquisa, também apresentamos como conceitos chaves para contribuir com a aproximação entre educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas: criticidade e saber de experiência feito. Ao incorporar a criticidade e o saber de experiência feito, a desejada educação ambiental de pessoas jovens e adultas reconhece a realidade experienciada pelas/os estudantes e pelas/os professoras/es e busca abordar e problematizar temas que tenham significado concreto para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, discutindo as razões de ser dos fatos e das relações que constituem os temas. Nesse sentido, tais conceitos articulados a essa modalidade de ensino e a esse campo possuem potência no comprometimento de uma educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas, voltada portanto para uma transformação social que se consubstancia pelos sujeitos, particularmente, nesta pesquisa, a professora Íris e o professor Jacinto.

Para ambos, esse comprometimento é essencial, pois consideram que a educação ambiental é educação e assim está totalmente interligada com a educação de pessoas jovens e adultas. A professora Íris destacou a importância de articular educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas pelo fato de que muitas/os estudantes dessa modalidade têm origem e/ou passagem pela zona rural e/ou atuaram em atividades diretamente relacionadas ao ambiente como a construção civil e a coleta de resíduos. Por sua vez, o professor Jacinto apontou como significativa essa aproximação entre esses dois campos, pois considera que as pessoas jovens e adultas têm uma voz mais ativa em relação às questões

políticas e econômicas da sociedade, exemplificado pela possibilidade de votar a partir dos 16 anos.

Além disso, reafirmamos a pedagogia democrática e crítica de Freire enquanto orientadora para a construção de diretrizes e de metodologias de ensino e aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento do campo da educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas, uma vez que motiva a reflexão e a criação de sentido para a denúncia e para o enfrentamento dos problemas que emergem dos condicionantes históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais postos pelo sistema capitalista. Ao realizar tal denúncia como base inicial do enfrentamento em busca da superação das situações-limites, a almejada educação também implica certo anúncio, anúncio da transformação da realidade pela via da práxis.

Também destacamos aqui os elementos identificados como obstaculizadores ou transformadores para a inserção da temática ambiental sob uma perspectiva crítica na educação de pessoas jovens e adultas, considerando que no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas jovens e adultas a educação ambiental deve perpassar transversalmente. Assim, alguns dos elementos destacados que favorecem a aproximação entre educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas na realidade investigada, apontados como transformadores, são o respeito e o diálogo presentes nas relações entre as/os profissionais da escola e entre essas/es e as/os estudantes, assim como a solidariedade e o cuidado nas relações presentes em sala de aula, que favorecem o estabelecimento do clima de confiança, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, o cuidado da/o professora/or com as/os estudantes, o respeito aos saberes que essas pessoas jovens e adultas trazem para a sala de aula e o uso de tais saberes como referência no processo de ensino e aprendizagem para a construção de novos saberes.

Já entre os elementos apontados como obstaculizadores, realçamos a jornada de trabalho, em que muitas/os dessas/es estudantes, além da escola, desempenham trabalho remunerado e o realizado em suas casas. Logo, o cansaço em algumas/uns estudantes torna-se visível, implicando em variações nas frequências das/os estudantes na escola, o que pode limitar o processo de aprendizagem, assim como a ideia de tempo perdido, percebido nas observações, em que algumas/uns estudantes acreditam que, por terem se ausentado por um período da escola, agora "precisam correr atrás" (fala de uma estudante) e, mesmo correndo, não seria suficiente para recuperar o tempo considerado perdido. Assim, a educação de pessoas jovens e adultas vista como um modelo compensatório de ensino, de recuperação de

tempo, dificulta a inserção da dimensão ambiental no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. Também destacamos como obstáculos para essa aproximação a escola conservadora e a falta de formação específica, tanto para atuação nessa modalidade de ensino, quanto para a inserção crítica de temáticas socioambientais nas práticas educativas.

Ressaltamos a importância da quantidade e da qualidade das participações das/os estudantes e da professora e do professor nas análises, nas validações e nos encaminhamentos das informações produzidas na investigação, para que de fato pudéssemos gerar subsídios para o diálogo entre educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas. Com isso, consideramos que pudemos contribuir concretamente para a formação dos sujeitos envolvidos, uma vez que com o diálogo aprendemos e ensinamos conhecimentos, compartilhamos experiências e potencializamos a transformação da realidade a partir da emancipação de seus sujeitos.

Nesse contexto, consideramos que, ao analisar a aproximação entre educação ambiental crítica e educação de pessoas jovens e adultas com base no histórico, nas concepções teóricas e nos dados empíricos dessa pesquisa, encontramos elementos para compreender e entender as possibilidades e as contribuições da articulação entre essa modalidade de ensino e esse campo para modificar as relações desiguais e as condições de opressão em direção a um contexto de relações mais justas e, conseqüentemente, para a busca de superação da relação predatória que estabelecemos com a natureza. Assim, esperamos que essa pesquisa contribua para a definição e o fortalecimento de um espaço crítico para as questões socioambientais na educação de pessoas jovens e adultas.

Em decorrência da escolha metodológica e das exigências dessa opção, aprendemos que essa se revelou transformadora no contexto da pesquisadora. No entanto tivemos limitações ao utilizar as suas orientações e tais questões trouxeram um amadurecimento enquanto pesquisadora, professora, estudante, enfim, como pessoa. No sentido das limitações metodológicas, a definição das questões e dos objetivos da pesquisa não foi realizada em conjunto com as pessoas do contexto investigado – conforme indica a metodologia –, sendo dialogada no sentido de contribuição para a investigação. Outra questão de destaque foi a participação dessas pessoas para a interpretação dos resultados da pesquisa, o que foi fundamental para entender e compreender o contexto investigado em conjunto com seus sujeitos de forma mais próxima, dialógica e direcionada para uma transformação da realidade que começa na transformação de seus sujeitos, esta última sendo acentuada por um ganho de criticidade e de valorização articulada dos saberes de experiência feitos.

Assim, considerando os limites do trabalho e as limitações da pesquisadora, os

resultados e as discussões desta pesquisa sugerem sua continuidade, por meio da ampliação e do aprofundamento dos estudos sobre educação ambiental crítica, sobre educação de pessoas jovens e adultas e sobre as possibilidades de aproximações/contribuições entre essas áreas do conhecimento e entre esses campos de atuação, uma vez que a aprendizagem é para toda a vida... vida cada vez mais experienciada – em suas diversas fases e nos vários cantos do planeta – em contextos em que a temática ambiental tem sido cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, demandando uma abordagem crítica diante do desafio da crise socioambiental instalada. Uma criticidade que sobretudo valorize os aspectos sociais na busca da mudança ambiental, implicando assim o diálogo freiriano, o uso da palavra verdadeira na compreensão e na ação transformadoras da realidade social, que inclui a ambiental, numa aliança naturalmente fundada e culturalmente reconstruída – a cada momento e em cada lugar, a cada interação entre seres sociais e entre todos os seres da natureza, vivos e abióticos, todas constituindo a totalidade ontológica em que somos e em que existimos interdependentemente, com destaque para a interação da cultura com a natureza, em que o social e o ambiental se relacionam dialeticamente.

Por fim, também destacamos que além de identificarmos os elementos classificados como transformadores e obstaculizadores, também desejamos discuti-los numa perspectiva consequencial e participativa a fim de alcançar a transformação pelo aprendizado das pessoas participantes da pesquisa, transformação essa que, segundo a metodologia comunicativo-crítica, é fundamental e deve ser buscada pela participação igualitária na construção do conhecimento dialógico que a experiência da pesquisa propicia. Nesse sentido, os resultados e as discussões desta pesquisa sugerem sua continuidade, para que possamos realizar uma reflexão sobre o processo da pesquisa de maneira coletiva a fim de dialogarmos sobre a transformação que cada participante tenha pessoalmente percebido.

Nesse sentido, esperamos que leituras deste texto possam vir a ser elementos de enriquecimento da atuação, sobretudo de educadoras/es, num e noutro campo, particularmente nos contextos onde eles estão evidentemente entrelaçados e muitas vezes necessitando de abordagens mais integradoras, para as quais é importante uma produção acadêmica que articule também as duas áreas do conhecimento, de maneira que a criticidade e outros aspectos da educação ambiental venham a ocupar um espaço importante na educação de pessoas jovens e adultas, contribuindo para uma práxis educativa mais articulada e mais potente.

Finalizo esse texto com a afirmação e reafirmação, enquanto estudante,

professora e pesquisadora, do potencial que a educação tem para a transformação social, uma afirmação que não é ingênua. Tenho a nitidez de que tal escolha “demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência” (FREIRE, 1995, p. 26). Assim, nós, educadoras/es, ao assumirmos uma postura ativa e dialógica, rumo a uma prática pedagógica transformadora, mais aprofundamos a tomada de consciência em torno da realidade educacional e dos compromissos que com ela temos, mais nos aproximamos e nos apropriamos dela e, desse modo, nos fazemos e nos reconhecemos como seres históricos e sociais, podendo nos tornar protagonistas na denúncia desse mundo desigual e no anúncio da sua transformação, em processos em que educandas/os também venham a se reconhecer como seres históricos e sociais (FREIRE, 2010), capazes de conhecer/transformar o mundo.

Você, eu, um sem-número de educadores [e educadoras] sabemos todos [e todas] que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. Não tenho dúvida de que uma das tarefas em cujo cumprimento a educação pode hoje nos ajudar é a de fazer mais consistente o nosso processo democrático (FREIRE, 1995, p. 126).

Logo, consciente de meu inacabamento e em processo contínuo de formação, considero essa força como impulsionadora de uma busca permanente por novos saberes, novas relações e novos olhares, em que finda aqui apenas mais uma etapa desse caminhar de ressignificação e de transformação.

Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 219-228.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara (orgs.). *Relatório Geral: avaliação externa do programa – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. 219 p. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/Faisca_4.2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BARROS, Flávia Regina. *Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos*. 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, n. 4, p. 26-34, 1997.

BOFF, Leonardo. *Experimentar Deus: a transparência de todas as coisas*. Campinas: Verus, 2002, 168 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/abril. 2002.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues. *Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*. São Carlos: EdUfscar, 2010. 83 p. (Coleção UAB-Ufscar).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUfscar, 2014. p. 11-18.

BRASIL, Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: CNE, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 10 abril 2014.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental crítica: nomes e*

endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília (DF): Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 255 p.

CARVALHO, Luiz Marcelo. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sista; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini (orgs.). *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUfscar, 2006, p. 19-41.

Centro Especial de Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades (CREA). RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL. *Estratégias para a inclusão e coesa social na Europa a partir da educação*. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

DEL MÔNACO, Graziela. *Encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciência no currículo da educação de jovens e adultos*. 2014. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo, Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo, Ação Educativa, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/reloreal.pdf>>. Acesso em 29 de março de 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008a.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago, 2008b.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.112, p. 939-959, jul.-set, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; SERRAO, Luis Felipe Soares. *Contribuições para o diagnóstico da situação da EJA no Estado de São Paulo (2014)*. São Paulo: Fórum Estadual de Educação

de Jovens e Adultos – SP, 2014.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós: Barcelona, 1997. 157 p.

FLECHA, Ramón; TELLADO, Itxaso. Metodología comunicativa en educación de personas adultas. *Cad. Cedes*, Campinas, v.35, n. 96, p. 277-288, maio/ago., 2015.

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Criticidade e saber de experiência feito como base para a construção de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas. *Educ. Soc.*, Campinas, 2016a. // no prelo.

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Criticidade e saber de experiência feito na prática: uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, Rio Grande, 2016b. // no prelo.

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas. *Pesquisa em educação ambiental*, Rio Claro, 2016c. // no prelo.

FRANCO, Flávia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. O compromisso de uma educação ambiental de pessoas jovens e adultas com a transformação social. *Revista brasileira de educação de jovens e adultos*, Salvador, 2016d. // no prelo.

FRANZI, Juliana. *Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas*. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 149 p.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 100 p.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997. 127 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 245 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 218 p.

- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. 181 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da Palavra, leitura do Mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 167 p.
- GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMEZ, Jesús. et al. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial, 2006. 149 p.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.
- GUIMARÃES, Mauro; VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais da educação. *Educ. ver.*, Curitiba, n. 47, p. 147-162, jun. 2006.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012 a. 704 p.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012 b. 811 p.
- HAUGEN, Caitlin Secrest. Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice. *Convergence*, v. 39, n. 4, p. 91-106, 2006.
- IRELAND, Timothy Denis. A vida no bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos. In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC, MMA, UNESCO, 2007. p. 229-237.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão ambiental do meio ambiente* (Coleção Meio Ambiente/ série EA). Brasília: Ibama, 2002. p. 161-198.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Apresentação: (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 7-9.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál.* v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6130--Int.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítico-dialógica em comunidades de aprendizagem. In: MATHEUS, Carlos Eduardo; MORAES, America Jacintha de (orgs.). *Educação ambiental: momentos de reflexão*. São Carlos: Rima Editora, 2012. p. 163-180.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria crítica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. v. 1. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 325-332.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-52.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 89-107.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUfscar, 2012. 176 p.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 145-147.

OLIVEIRA, Haydée Torres de; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini (orgs.). *Marcos de referência para educação ambiental: da teoria à prática e do local ao global*. São Carlos: EdUfscar, 2013. 87 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set/dez. 1999.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e preposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUfscar, 2014. p. 113-141.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Estocolmo sobre meio ambiente humano*. 1972. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração de Hamburgo*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em 19 jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília, Brasil, 2010. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

PERALTA, Joaquín Esteva; RUIZ, Javier Reyes. La perspectiva ambiental de la educación entre personas adultas. *Decisio*, México, v. 3, p. 7-12, 2002.

PEREIRA, Kelci Anne. *Economia solidária e aprendizagem dialógica: práticas de participação e autogestão e necessidade de uma outra EJA*. 2009. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2005. 148 p.

RIBEIRO, Caroline Lins; FRANCO, Flavia Fina; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Educação ambiental crítica de pessoas adultas e aprendizagem dialógica: outros modelos educativos para a transformação socioambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8., 2015, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Unirio e UFRJ, 2015, p. 1-13. Disponível em:

<http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/184.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

RUIZ, Javier Reyes. La sustentabilidad y su interpelación a la educación popular. *Decisio*, México, v. 3, p. 36-39, 2002.

SALGADO, Gabriele Nigra; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Percepção ambiental das/os participantes envolvidos com o Projeto Brotar (Microbacia do Córrego Água Quente, São Carlos/São Paulo) como subsídio à educação ambiental. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. 24, p. 397 -412, jan./jul., 2010.

SANT'ANA, Flavia Maria Gonçalves. *Contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental e suas possíveis convergências*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SASO, Carmen Elboj et al. *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó, 2009. 136 p.

SAUVÉ, Lúcie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11- 44.

SILVA, Virgínia Ferreira da. *Migração e redes sociais: trajetórias, pertencimentos e relações sociais de migrantes no interior de São Paulo*. 2006. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, José Silva. (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama, 1998. p. 27-32.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago., 2005.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone; VIEZZER, Moema Libera. A educação de jovens e adultos à luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. *La Piragua: Revista Latino Americana de Educación Y Política*, Panamá. v. II, n. 29, p. 93-108, 2009.

TORRES, Rosa María. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, n. 1, p. 25-38, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar em Revista: Revista do setor de Educação da UFPR*, Curitiba, n. 27, p. 93-110, jun., 2006.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*. v. 7, n. 14, p. 304-318, ago/dez. 2012.

VIEZZER, Moema Libera; OVALLES, Omar (orgs.). Manual Latino-Americano de Educação Ambiental. São Paulo: Gaia, 1994. 192 p.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta et al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (org.). *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 115-120.

APÊNDICES

Apêndice 1

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa **“O saber de experiência feito e a educação ambiental crítica: um diálogo para a transformação”**⁶³, tendo sido selecionada/o por ser estudante ou professora/or da educação de pessoas jovens e adultas e/ou por ser um/a educador/a da rede básica de ensino que realizou/realiza práticas de educação ambiental.

Esta pesquisa está sendo feita em virtude da realização do curso de mestrado da estudante Flávia Fina Franco sob orientação do professor Amadeu José Montagnini Logarezzi. Esse curso é oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

O objetivo geral da pesquisa é conhecer possibilidades de articulação entre a educação ambiental crítica, pautada no diálogo, e a educação de pessoas jovens e adultas, com vistas a contribuir para a formação de seus sujeitos.

Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. Em se tratando de uma pesquisa com base na metodologia comunicativo-crítica, a proposta é que, caso você decida participar, sua participação deverá ser ativa juntamente com as/os demais participantes e a pesquisadora em todas as fases da investigação, desde a coleta até a análise dos dados.

O desenvolvimento desta pesquisa pode vir a oferecer algum tipo de desconforto ou constrangimento decorrente da entrevista semiestruturada, da observação comunicativa (antes de realizar a observação, há um diálogo entre a pesquisadora com as pessoas participantes para que sejam esclarecidos os objetivos da pesquisa; a observação será realizada em uma turma de educação de pessoas jovens e adultas e, ao final de cada observação, o texto com os significados inferidos é compartilhado com a turma para ser validado) ou do grupo de discussão comunicativo (nesta técnica de coleta de dados iremos formar grupos de seis a oito pessoas a fim de dialogarmos sobre as experiências e impressões das/os participantes sobre o desenvolvimento das atividades de caráter interdisciplinar desenvolvidas pelo grupo citado anteriormente), bem como da posterior divulgação dos resultados. Para minimização de tal desconforto, você poderá desistir a qualquer momento, ou seja, você pode decidir não mais

⁶³ Esse título da pesquisa difere do título da dissertação (A educação ambiental crítica e o saber de experiência feito na educação de pessoas jovens e adultas: um diálogo para a transformação), pois a banca da defesa indicou a alteração do nome da pesquisa.

participar da pesquisa se assim o desejar, por simples manifestação, sem sofrer prejuízo ou retaliação devido à sua desistência.

No decorrer da coleta de dados e informações, sua identidade somente será revelada se for de seu consentimento. Caso contrário, será mantida a confidencialidade das informações coletadas, bem como a sua privacidade. A pesquisa não trará nenhum gasto ou ganho remunerado às pessoas participantes; os benefícios estão vinculados ao processo educativo que será desenvolvido e sua consequente elaboração coletiva de recomendações relativas para possíveis futuros projetos da educação de pessoas jovens e adultas e de educação ambiental crítica, bem como recomendações relativas a essa modalidade de ensino e a esse campo de atuação. O desenvolvimento dessa pesquisa será acompanhado pela pesquisadora responsável, mestranda em ciências ambientais e bacharela e licencianda em ciências biológicas. Você receberá uma cópia desse termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Flavia Fina Franco

Rua Eugênio Franco de Camargo, 2039. Vila Nery. São Carlos - SP

(16) 991078787 / (16) 982305593/ (16) 34168499

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16)3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, dia ____ de _____ de 20__

Assinatura da/o participante da pesquisa

Apêndice 2

Roteiro da entrevista semiestruturada

Início:

Apresentação sobre o projeto, os objetivos e suas questões.

Fazer uma breve explicação sobre os princípios da metodologia.

Deixar claro que o conhecimento de todas/os é relevante e essencial para entendermos melhor a realidade da educação de pessoas jovens e adultas, para pensarmos em possíveis aproximações com a educação ambiental, e para tentarmos pensar e elaborar indicações para aproximar as temáticas estudadas

Ler e explicar o termo de consentimento livre e esclarecido

Término:

Explicar que após a transcrição da entrevista, voltarei com as informações sistematizadas para a validação.

Perguntas para a entrevista:

(Identificação da pessoa participante – idade, formação)

1. Comente sobre sua trajetória na escola.
Quando decidiu e iniciou a atuar como professora/or?
2. Comente sobre sua trajetória na educação de pessoas jovens e adultas.
Quando iniciou como professora/or dessa modalidade? Houve alguma motivação para isso?
Teve alguma preparação/formação para atuar na educação de pessoas jovens e adultas?
Qual seria a principal especificidade dessa modalidade?
3. Comente sobre sua trajetória na educação ambiental.
Quando iniciou a aproximação com esse campo? Houve alguma motivação para isso?
Como a educação ambiental pode estar relacionada com a escola?
4. Comente sobre o conceito 'saber de experiência feito'.
Como você relaciona esse conceito com a educação de pessoas jovens e adultas?
Acredita que é uma especificidade dessa modalidade? É um elemento que potencializa ou dificulta a aprendizagem?
5. Comente sobre o conceito de criticidade.
Como você relaciona esse conceito com a educação ambiental?
É um elemento que potencializa ou dificulta a transformação?
6. Comente sobre a aproximação entre educação ambiental e educação de pessoas jovens e adultas.
É relevante essa aproximação? Por quê?

Como a educação de pessoas jovens e adultas pode estar relacionada com a educação ambiental?

Como a educação ambiental pode estar relacionada com a educação de pessoas jovens e adultas?

Os conceitos discutidos acima estão presentes nessa aproximação entre os campos?

Quais seriam as potencialidades dessa aproximação? E as dificuldades?

Que indicações poderiam ser feitas para possibilitar essa aproximação?

7. Gostaria de fazer um comentário/sugestão/pergunta?

ANEXOS

Anexo 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ufscar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O saber de experiência feito e a educação ambiental crítica: um diálogo necessário para a transformação

Pesquisador: Flávia Fina Franco

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44069615.2.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.061.985

Data da Relatoria: 12/05/2015

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa tem como objetivo conhecer possibilidades de articulação entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas, com vistas a contribuir para a formação de seus sujeitos, em que esses processos ocorrem no espaço escolar de educação de pessoas jovens e adultas onde a educação ambiental deve perpassar transversalmente. Adotamos como referência a educação ambiental crítica, uma vez que a reconhecemos enquanto prática dialógica libertadora, impulsionadora de reflexões através da problematização de questões socioambientais. Optamos pela educação de pessoas jovens e adultas por ser uma modalidade historicamente marginalizada e marcada por relações injustas e opressoras e por acreditamos nas possibilidades de seus sujeitos, reconhecendo suas vivências e seus saberes de experiência feitos. Para a construção desta pesquisa, além da pesquisa bibliográfica, optamos pela investigação empírica em que três grupos de sujeitos serão envolvidos: de educandas/os e de educadoras/es pertencentes à modalidade de ensino da educação de pessoas jovens e adultas e de educadoras/es ligadas/os ao campo da educação ambiental. Essa investigação seguirá as orientações da metodologia comunicativocrítica, uma vez que as pessoas pertencentes aos grupos envolvidos e a pesquisadora atuarão

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.061.985

coletivamente no processo investigativo. Esperamos com essa pesquisa produzir subsídios que fomentem o diálogo entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas e contribuir assim na formação dos sujeitos envolvidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

o objetivo desta pesquisa é conhecer possibilidades de articulação entre a educação ambiental crítica pautada no diálogo e a educação de pessoas jovens e adultas, com vistas a contribuir para a formação de seus sujeitos, processo o qual estará ocorrendo no espaço escolar de educação de pessoas jovens e adultas em que a educação ambiental deve perpassar transversalmente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante para a área em questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Vide conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Anexo 2

Norma complementar que regulamenta o exame de qualificação das/os estudantes de mestrado do PPG em Ciências Ambientais

Norma complementar 03, de 31 de março de 2015 - regulamenta o exame de qualificação dos estudantes de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos (PPGCAM), de acordo com o artigo 33 do regimento interno do PPGCAM.

A Comissão de Pós-Graduação (CPG) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos, no uso de suas atribuições que lhe confere o Artigo 7º do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, e

Considerando a necessidade de regulamentar o Exame de Qualificação dos estudantes de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos (PPGCAM) e de detalhar o Artigo 33 do Regimento Interno do PPGCAM, resolve

ESTABELECER a Norma Complementar nº 03/2015.

[...]

Art. 5º - O trabalho escrito a ser apresentado ao nível de Mestrado será constituído pela versão preliminar da dissertação final, que será avaliada e arguida pela Banca Examinadora do Trabalho.

§ 1º. A versão preliminar da dissertação final será constituída por no mínimo um capítulo inicial de Introdução Geral, o trabalho da dissertação na forma de ao menos um artigo a ser submetido a periódico, e um capítulo final de Considerações Finais, além dos elementos pré-textuais.

§ 2º. A Introdução Geral e as Considerações Finais devem ser redigidas em português, enquanto o trabalho da dissertação poderá ser redigido em português, inglês ou espanhol.

§ 3º. Cada membro da Banca Examinadora do Trabalho avaliará o trabalho escrito e poderá fazer uma entrevista com o(a) candidato(a).

§ 4º. Cada membro da Banca Examinadora do Trabalho deverá emitir parecer sobre a dissertação, indicando se o trabalho: i) está apto para defesa, ii) está apto para defesa após modificações, iii) não está apto para defesa.

§ 5º. O trabalho escrito será considerado aprovado se receber dois pareceres indicando que está apto para a defesa.

§ 6º. Não há obrigatoriedade da Banca Examinadora do Trabalho reunir-se para a elaboração dos pareceres.

§ 7º. O trabalho escrito deve ser entregue à CPG para avaliação pela Banca Examinadora do Trabalho no prazo de até 22 meses após a matrícula no curso.

*A norma na íntegra e o regimento do programa podem ser acessadas em seu site:
<<http://www.ppgcam.ufscar.br/regimento-e-normas/norma-complementar-03-qualificacao-mestrado/view>>*