

O saber de experiência feito e a educação ambiental crítica: um diálogo para a transformação

The knowledge of done experience and the critical environmental education: a dialogue for transformation

Flávia Fina Franco e Amadeu José Montagnini Logarezzi. Universidade Federal de São Carlos - Ufscar (Brasil).

Resumo

Essa é uma pesquisa em andamento que objetiva conhecer possibilidades de articulação entre a educação ambiental crítica e a modalidade da 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 através da problematização de questões socioambientais. Optamos pela educação de pessoas jovens e adultas por ser uma modalidade escolar historicamente marginalizada no Brasil, marcada por relações injustas e opressoras. Para a construção desta pesquisa, além da pesquisa bibliográfica, realizamos uma investigação empírica na rede municipal de ensino de São Carlos, estado de São Paulo, Brasil. Utilizamos a metodologia comunicativo-crítica, a qual tem como fundamento a transformação social que por meio do diálogo rompe com os desníveis interpretativo e epistemológico normalmente considerados entre as pessoas do contexto investigado e as pessoas acadêmicas. Esperamos produzir subsídios na direção da inserção da temática ambiental, sob uma perspectiva crítica, na educação de pessoas jovens e adultas com foco no saber de experiência feito.

Astract

This is a study in progress that aims to meet the possibilities of articulation between the critical environmental education and the modality of youth and adult education, in order to contribute to the training of his subjects. Adopted as reference a critical, dialogic, liberating environmental education, driving of reflections by questioning socioenvironmental issues. We opted for youth and adult education because it is a school modality historically marginalized in Brazil, marked by unjust and oppressive relations. For the construction of this study, besides the bibliographic research, we conducted an empirical investigation in the city's municipal education of São Carlos, São Paulo, Brazil. We use the critical communicative methodology, which is based on the social transformation that through dialogue breaks with the interpretative and epistemological gaps usually considered between the people of the investigated context and academic people. We expect to produce subsidies towards the integration of environmental theme, from a critical perspective, in the youth and adult education focusing on the knowledge of done experience.

Palavras chave

Educação de pessoas jovens e adultas. Educação ambiental crítica. Metodologia comunicativo-crítica. Saber de experiência feito. Transformação

Key-words

Youth and adult education. Critical environmental education. Critical communicative methodology. knowledge of done experience. Transformation.

Introdução

Os efeitos da relação predatória, que construímos e estabelecemos entre nós e o ambiente em que vivemos, estão cada vez mais visíveis, como o crescente acúmulo de rejeitos urbano-industriais, o uso exagerado dos recursos naturais, a modificação de espaços naturais devido aos processos de urbanização e industrialização, chegando a alterações significativas de composições químicas e de condições físicas dos oceanos e da atmosfera, entre outros, e acontecem em ritmo que ultrapassa o da capacidade de renovação da Terra.

Essa relação além de predatória também é desigual, uma vez que os modos de utilização e distribuição dos recursos naturais 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 os riscos ambientais, como LAYRARGUES (2006) explica:

[...] a repartição dos benefícios (a geração de riqueza) e prejuízos (a geração de danos e riscos ambientais) do aces-

so, apropriação, uso e abuso da Natureza e recursos ambientais em geral [...] está sujeita à assimetria do poder nas relações sociais, expondo ao risco [...] 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, 2006:81)

Assim, inquietações sobre a qualidade de vida atual e das gerações futuras crescem à medida em que 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 de tal quadro.

A educação ambiental crítica

Em busca de responder tal indagação, o campo da educação aparece como possibilidade de reflexão orientadora de ações as quais possam contribuir para uma transformação dessa relação predatória e desigual com a natureza e entre nós seres humanos. Entendemos o processo de ensino e aprendizagem como emancipador e um ato político que desvela as possibilidades e os obstáculos para essa transformação. A partir dessa ideia, consideramos que a educação ambiental crítica¹, por seu caráter emancipatório e dialógico, contribua para mudanças de fato, tanto individuais quanto coletivas, para a ruptura de tendências conservadoras e opressoras, as quais contribuem com o aumento e a persistência das desigualdades no mundo, mudanças sem as quais não pode ser buscada a superação da crise socioambiental.

A educação de pessoas jovens e adultas

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 no sentido de que se faz necessário trazer tanto a concretude atual dos conflitos socioambientais quanto a existência e a realidade de suas/seus² protagonistas. O discurso genérico sobre o futuro e quem são as/os protagonistas da questão socioambiental precisa ser superado, em que as pessoas jovens e adultas, tomadoras de decisão, podem protagonizar, no presente, a denúncia e a transformação dessa relação predatória e desigual (ACSELRAD, 2005:221).

A presente pesquisa também foi motivada pelo projeto que oferecia o ensino fundamental e médio para as/os servidoras/es técnico-administrativas/os da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), em que participei entre agosto de 2010 e dezembro de 2011 como professora da disciplina de biologia para uma turma de ensino médio. Com essa atuação, reflexões sobre essa modalidade de ensino, quanto à sua estrutura, à prática das/os educadoras/es e às relações com e entre as/os educandas/os, cresciam e, como a prática do-

1 Nesse momento discorreremos sobre a educação ambiental crítica, corrente relacionada à escolha política de nossa prática pedagógica. No entanto, há múltiplas correntes presentes na educação ambiental, as quais traremos oportunamente nessa pesquisa. Para saber mais sobre as correntes, sugerimos a leitura do trabalho “Uma cartografia das correntes em educação ambiental” (SAUVÉ, 2005), no qual a autora categorizou diversas técnicas e práticas da educação ambiental em quinze correntes.

2 Considerando a perspectiva sobre a linguagem machista descrita por FREIRE, “a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo” (FREIRE, 2002, p. 68). Assim, optamos pela inclusão dos dois gêneros, a fim de romper com o sexismo enraizado em nossa linguagem escrita e falada.

cente pede uma formação/educação continuada (somos todas/os educadoras/es e educandas/os), comecei a buscar literatura sobre a educação de pessoas jovens e adultas e sobre a temática socioambiental com o intuito de compreender a articulação entre essa modalidade e a educação ambiental. Assim, para entendermos essa articulação, optamos pela educação ambiental crítica por acreditarmos na possibilidade de reflexão e da construção de um olhar crítico, a qual se contrapõe a outras concepções mais limitadas, que, no processo de ensino e aprendizagem, abordam majoritariamente aspectos técnicos em detrimento da dimensão social da problemática ambiental.

A educação ambiental crítica de pessoas jovens e adultas

A educação ambiental crítica, a qual almeja reflexões e mobilizações voltadas à transformação da realidade, ao assumir o caráter dialógico, proporciona às pessoas a possibilidade de se educarem e de se refazerem numa perspectiva emancipadora e participativa. O diálogo, sendo aspecto central do processo de ensino e aprendizagem, possibilita uma educação mais comprometida com a transformação social e a integra à questão ambiental ao contribuir pela busca de condições ambientais e sociais mais justas (SANT'ANA, 2011; LOGAREZZI, 2010).

Por isso evidenciamos a criticidade e a dialogicidade da educação ambiental, a qual pode contribuir para a formação emancipatória das/os educandas/os da educação de pessoas jovens e adultas, principalmente por estas/es se encontram excluídas/os dos processos de transformação social e expostas/os aos riscos da crise socioambiental.

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, 2012) notaram a presença de muitas políticas emergenciais e descentralizadoras nessa modalidade, as quais restringiam a uma função compensatória de reposição de estudo, relacionando-a somente aos processos de analfabetismo e de alfabetização, e não a um processo educativo ao longo da vida, além da ausência de formação específica e de qualidade para as/os educadoras/es e, conseqüentemente, para as/os educandas/os.

Logo, devido à complexidade que marca a educação de pessoas jovens e adultas, enfatizamos sua importância no contexto desse estudo, pois em concordância com Paulo FREIRE ela apresenta fortemente um caráter político. Essa modalidade tem um compromisso com a libertação do ser humano, buscar libertar-se das situações que o oprimem e assim apontar para transformação das relações injustas as quais têm constituído a história de muitas

das pessoas jovens e adultas desse contingente marginalizado.

Nesse sentido, acreditamos nas possibilidades de seus sujeitos, por reconhecermos a potência de suas vivências 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, 2009:41).

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

Ao buscar na literatura internacional sobre essa temática, encontramos a pesquisadora HAUGEN (2006), que aponta um novo campo de estudo: a educação ambiental de adultos³, que relaciona o processo de ensino e aprendizagem à ação e aborda as temáticas socioambientais vivenciadas atualmente por todas as pes-

soas e de forma 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.
(HAUGEN, 2006:93-94, tradução nossa)

De acordo com IRELAND (2007), 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”* (p. 234), 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.

Seguindo o pensamento de FREIRE, em que todas/os nós experimentamos e estabelecemos relações no e com o mundo, ao vivenciá-lo somos expostos a um grande número de experimentações diversas, em que os *“dados fornecidos pela própria vida”* enriquecem nosso processo formativo, que é contínuo e permanente. Nesse sentido, FRANZI (2007:146) afirma *“que as experiências possuem forte potencial de nos proporcionar saberes”*, os quais são chamados por Freire de *“saberes de experiência feitos”*, que precisam ser respeitados, compreendidos e incorporados ao processo de ensino e aprendizagem.

3 Tradução nossa da expressão *“environmental adult education”* utilizada por HAUGEN (2006).

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., 2014:137)

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, 2004)

Estudos teóricos e empíricos (LAYRARGUES, 2002; SORRENTINO, 2005; TOZONI-REIS, 2006) apontam que a questão socioambiental é um tema gerador o qual 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.

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? (FREIRE, 2010:30)

A investigação do tema gerador está relacionada com um pensar crítico sobre o mundo; investigá-lo é investigar nossa atuação sobre a realidade, é investigar a nossa práxis. Quanto mais nós, educandas/os e educadores/as, assumimos uma postura ativa e dialógica na busca pelo tema gerador, mais aprofundamos a tomada de consciência em torno da realidade, mais nos apropriamos dela e nos fazemos seres históricos e sociais rumo a uma prática pedagógica transformadora (FREIRE, 2010).

Sendo assim, a educação ambiental crítica dialógica pode contribuir para uma transformação das relações de desigualdade, em direção à emancipação dessas pessoas jovens e adultas, que devem reconhecer-se como sujeitos históricos participantes das mudanças socioambientais.

Objetivos

Partindo deste contexto, esta pesquisa trata de como incorporar a temática ambiental, sob uma perspectiva crítica, na educação de pessoas jovens e adultas com foco no saber de experiência feito. Busca-se compreender de que maneira a educação ambiental crítica e os saberes de experiência feitos 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 da educação de pessoas jovens e adultas e no âmbito da construção de relações igualitárias, dignas, amorosas e sustentáveis, em que o ambiente deverá ser percebido como um espaço comum e coletivo que precisa do cuidado e respeito de todas/os. Ambiente percebido também como integrante das lutas sociais das maiorias, lutas que o evidenciem como “*um espaço de construção de justiça*” (ACSELRAD, 2005, p. 226), e assim defendam a proteção ambiental contra a desigualdade socioambiental.

Esta pesquisa, além do caráter de pesquisa bibliográfica, desenvolve uma investigação empírica no contexto da modalidade da educação de pessoas jovens e adultas que vem sendo realizada no município de São Carlos, São Paulo. O envolvimento com a realidade do referido contexto faz-se importante no sentido de propiciar

uma vivência 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 na prática, com seu lar, com o seu bairro, com seu trabalho, com o ambiente natural e social, enfim com o mundo.

Reafirmamos o potencial que a educação tem para a transformação social e, sob essa perspectiva, tal pesquisa, ao analisar a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas, nos ajuda a compreender e a entender as possibilidades e as contribuições da articulação entre esses dois campos para a busca de superação da relação predatória que estabelecemos com a natureza e seus impactos sociais desiguais.

A escolha metodológica

Partilhamos com GABASSA (2009) a compreensão de que a escolha da metodologia não é pura e simples definição de como (quais procedimentos) *desenvolveremos a investigação, em que “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.”* (GABASSA, 2009:79). Logo, a opção metodológica do nosso projeto é coerente não só com o tema da

pesquisa, com os referencias, com a metodologia, mas também com a maneira de compreender o mundo e de estar e agir nele, assumindo a perspectiva de transformação da realidade.

Para a construção desta pesquisa, além da pesquisa bibliográfica, vimos buscando realizar uma investigação na educação básica pública de São Carlos, com educandas/os e educadoras/es da educação de pessoas jovens e adultas e educadoras/es que realizam práticas de educação ambiental, a fim de contribuir para a nossa compreensão sobre os conceitos do saber de experiência feito e de criticidade, aspectos centrais de nossa pesquisa.

A metodologia comunicativo-crítica

As técnicas qualitativas para a busca de informações têm seguido as orientações da metodologia comunicativo-crítica⁴, a qual apresenta Paulo FREIRE (2005), com a teoria da ação dialógica, e Jürgen HÁBERMAS (2012a e 2012b), com a teoria da ação comunicativa, como principais referenciais.

4 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 e, no Brasil, foi e está sendo difundida desde 2003 pelo Núcleo de Investigación e Ação Social e Educativa (Niase) da Ufscar (GÓMEZ et al., 2006; MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

Utilizaremos como referencial teórico GÓMEZ et al. (2006), devido à sua sintonia com nosso posicionamento político⁵, 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., 2006:13, tradução nossa).

Nesta perspectiva, temos como sujeitos participantes da pesquisa: a pesquisadora, as/os educandas/os e as/os professoras/es da educação de pessoas jovens e adultas da rede pública de ensino de São Carlos e as/os professoras/es, também atuantes nessa rede que desenvolvem atividades de educação ambiental.

Logo, o contexto a ser investigado deve ser revelado por essas pessoas, que o vivenciam, o experimentam e nele se envolvem, cabendo a elas exteriorizar e compartilhar suas leituras do mundo, seus conhecimentos e suas experiências, desvelando a realidade e potencializando, assim, sua transformação. Como FREIRE (1988), nos interessa saber os modos de pensar e de perceber dos sujeitos do con-

5 Aqui, em concordância com Paulo FREIRE (1988), o qual traz constantemente como questão *“a quem sirvo com a minha ciência?”*, acreditamos no caráter político da investigação científica e em nosso dever de coerência com nossa opção política em nosso processo investigativo, em nossa prática.

texto investigado, com vistas a conhecermos sua realidade concreta.

Nesse sentido, FREIRE (1988) 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. (p. 35)

Para isso, esta pesquisa, através das orientações da metodologia comunicativo-crítica, vem construindo um diálogo com os sujeitos do contexto estudado, um diálogo igualitário que pretende romper com os desníveis interpretativo e epistemológico, normalmente considerados entre as pessoas do contexto investigado e as pessoas acadêmicas envolvidas na pesquisa, ou seja, nesse diálogo tanto as experiências e os conhecimentos das pessoas da realidade a ser investigada quanto as teorias e seus referenciais devem ser colocadas em plano de igualdade.

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

No diálogo, a realidade é revelada, tendo como resultado a conscientização, porém essa não se limita somente à percepção da realidade, se dá na “prática da transformação da realidade” (FREIRE, 2002:103), 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.

[...] 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, 2007:111)

Assim, ao optarmos por essa metodologia, pretendemos, em conjunto com as pessoas da realidade investigada, compreender e interpretar esse contexto de acordo com o objetivo da pesquisa, que inclui seu direcionamento para a transformação. Segundo 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 maneiras distintas, porém sempre de acordo com suas proposições e seu modo de ver o mundo. Com base em Habermas, as/os autoras/es indicam a importância de que os dados sejam discutidos diante da dualidade da realidade social em sistema e mundo da vida, o que se justifica sobretudo pelo compromisso de transformação social implicado nesta metodologia.

De acordo com GÓMEZ et al. (2006), para entendermos a metodologia comunicativo-crítica precisamos considerar três dimensões chaves, as quais nos parece relevante destacar:

Ontológica: sobre essa dimensão, a realidade é natural e social, não depende só do que existe objetivamente e é carregada de significados construídos intersubjetivamente a partir do diálogo;

Epistemológica: dimensão que trata do processo de conhecimento, de como se conhece a realidade através do diálogo e da interação, sendo, por isso, uma metodologia comunicativo-crítica, pois a investigação é baseada 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: tal dimensão faz referência de como devemos proceder enquanto investigamos, em que a metodologia escolhida deve ser participativa, deve ser uma atividade educativa, de investigação e de ação social, em que se pretende não só descrever os problemas, mas sim gerar coletivamente com a comunidade participante os conhecimentos necessários para definir as ações adequadas para a transformação da realidade.

O caminhar

É nessa perspectiva que o processo investigativo está ocorrendo: iniciamos com a pergunta da pesquisa, com a formulação dos objetivos, com a escolha dos referenciais teóricos, realizamos a pesquisa bibliográfica e depois estruturamos a pesquisa empírica, seus instrumentos de coleta e de análise de dados, sempre seguindo as orientações da metodologia comunicativo-crítica.

No início desse ano realizamos a busca pela escola que compreenderia o contexto da pesquisa. Após uma conversa com a

coordenadora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos do município, obtivemos uma lista com as quatro escolas municipais com oferta da educação para pessoas jovens e adultas.

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 fechamento de salas dessa modalidade.

Diante desse cenário, tivemos o aceite da escola municipal de educação básica localizada em um bairro periférico de situações social, econômica e ambiental bem vulneráveis. Iniciou suas atividades no ano de 1998 e possui classes de ensino fundamental I regular e de educação de pessoas jovens e adultas, sendo que nessa modalidade há todas as turmas do ensino fundamental, inclusive alfabetização, cada turma com uma média de 30 a 40 estudantes. No total, a escola possui aproximadamente 1123 estudantes, de acordo com a direção da escola.

Em 2013, essa escola entrou no projeto comunidade de aprendizagem⁶, “um

modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade.” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012:11). É um modelo que articula de maneira dialógica a comunidade escolar, familiares das/os estudantes e a comunidade do entorno da escola, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Com o contexto a ser investigado definido, entramos então com a submissão do projeto ao Comitê de Ética para Pesquisa em Seres Humanos da Ufscar, o qual foi aprovado em seguida.

Em nossa investigação iniciamos com as observações comunicativas como técnica de coleta de dados, porém pretendemos também utilizar grupos de discussão e relato comunicativo, uma vez que tais técnicas, além de possibilitarem uma maior proximidade entre a/o pesquisadora/or e os sujeitos do contexto pesquisado, também permitem conhecer a visão de mundo desses sujeitos com vistas à apreensão daquela realidade concreta.

O relato comunicativo é estabelecido através do diálogo entre a/o pesquisadora/or e uma pessoa do contexto investigado e tem o objetivo de refletir sobre a vida dessa pessoa. É orientado a partir de um

a qual, foi e está sendo difundida desde 2003 pelo Niase da Ufscar. Para saber mais sobre comunidades de aprendizagem sugerimos a leitura de MELLO, BRAGA e GABASSA(2012)

6 É uma proposta elaborada pelo Crea,

roteiro, o qual deve ser compartilhado e consensuado com a pessoa da realidade investigada. Realizaremos os relatos comunicativos com as/os professoras/es que ministram ou ministraram aulas para a educação de pessoas jovens e adultas e que desenvolvem ou desenvolveram práticas de educação ambiental na rede municipal de ensino. Aqui buscaremos momentos importantes na trajetória docente, tanto para a vida cotidiana quanto para formação e atuação como professoras/es dessa modalidade, envolvidos com o campo da educação ambiental. Após realizar os relatos e as transcrições, é interessante que a/o pesquisadora/or realize um segundo encontro para tirar dúvidas e para buscar um consenso em relação aos resultados registrados visando legitimá-los com os sujeitos envolvidos (PEREIRA, 2009).

O grupo de discussão comunicativo é apresentado por Gómez et al. (2006) como uma estratégia cada vez mais importante nas investigações sociais, a qual reúne a/o pesquisadora/or com um grupo de sujeitos do contexto pesquisado e possibilita tanto o contato com experiências, perspectivas e pontos de vista diferentes quanto o confronto entre a subjetividade individual e a coletiva.

Por sua vez, a observação comunicativa é descrita pelos autores como uma maneira de reconhecer informações, permitindo que a/o pesquisadora/or presencie dire-

tamente o fenômeno em estudo. Assim, para presenciar o contexto sobinvestigado, vimos realizando observações comunicativas nas aulas da turma da educação de pessoas jovens e adultas. Antes de realizar a observação, há um diálogo entre a/o pesquisadora/or com as pessoas participantes para que sejam esclarecidos os objetivos da pesquisa e, após a observação, o texto com os significados inferidos é compartilhado para ser validado coletivamente, contribuindo para uma interpretação mais consistente da realidade.

Essa estratégia é baseada em um diálogo igualitário e é apropriada quando há a intenção de compreender as percepções sobre uma determinada situação, um programa ou um acontecimento. Assim, é interessante para essa pesquisa utilizar as informações obtidas através de observações e de relatos comunicativos para a estruturação do grupo comunicativo, com educandas/os e educadoras/es da educação de pessoas jovens e adultas e outras/os profissionais, todas/os da mesma escola. Pretendemos com o diálogo conhecer as idéias e percepções dos grupos em relação à temática socioambiental e aos conceitos saber de experiência feito e criticidade e, especialmente, em relação ao uso que fazem de tais ideias e percepções em suas práticas discentes e docentes.

Assim, o caminhar na escola iniciou-se em março de 2015. Ao ser apresentado o projeto de pesquisa para a equipe dessa

escola, 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 essa proposta e também proposta de que, além da investigação, ocorressem contribuições no que fosse possível durante as aulas.

A partir de abril, às sextas-feiras, o processo investigativo nas aulas de ciências para pessoas jovens e adultas do sexto, sétimo e oitavo anos⁷ iniciava-se. Cada aula tinha a duração de 40 minutos. Logo, em diálogo com o professor, consideramos que devido ao tempo limitado seria interessante a realização das observações comunicativas na turma do sexto ano, a qual nesse dia tem três aulas dessa disciplina.

A sala em que foram realizadas as observações comunicativas, de maneira geral, era composta por 30 estudantes do sexto ano do ensino fundamental da educação de pessoas jovens e adultas. Porém, esse número foi obtido pela lista de frequência do professor, mas nos dias das observa-

ções, em média, estavam presentes 15 estudantes de faixa etária diversa, desde jovens de 15 anos até senhoras/es com 65 anos. Em que a grande maioria eram moradores/ores do mesmo bairro da escola. Tinha um senhor que precisava sair todos os dias minutos antes do término da aula, pois morava em um bairro mais distante.

O professor, de trinta e um anos, exerce há pouco tempo essa profissão na rede municipal de ensino. Trabalha nessa escola desde o ano passado e cursa o segundo ano do doutorado no programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp) em Bauru, São Paulo.

Nos primeiros passos em sala de aula optamos por não iniciar ainda com as observações comunicativas. Tal fato acordou-se em diálogo com o professor, uma vez que seria interessante estabelecer a convivência com as/os estudantes antes de começar com a coleta. Assim, no primeiro dia de investigação na aula, 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, da ideia do caminho metodológico e dos instrumentos de coleta.

O processo das observações comunicativas foi iniciado, tendo o diário de campo como auxílio, e ocorreu entre os meses de abril e junho desse ano, totalizando seis

7 Nesse dia, o professor ministra cinco aulas, uma no sétimo ano, uma no oitavo e três no sexto. Porém, pude ocasionalmente assistir aulas no nono ano e justificar o fato de não poder estar naquela turma por questões de agenda, uma vez que também frequento aulas à noite na universidade.

observações no período das aulas de ciências do sexto ano (das 21h20 às 22h35).

Ao longo dessa etapa, foi percebida e sentida a dificuldade de observar tudo o que ocorria durante a aula, anotar no diário, refletir e realizar a leitura das observações e consensuá-las. Compartilhou-se com o grupo tais inquietações nesses primeiros passos e acordamos que seria interessante realizar a leitura da observação na próxima aula, a fim de não realizá-la apressadamente, uma vez que ocorria nos minutos finais da última aula da semana. Logo, esse tempo seria suficiente para elaborar as reflexões, no entanto, em algumas observações⁸ notou-se que o tempo entre a observação e a leitura dificultou a memória das/os estudantes para o diálogo a partir do texto elaborado.

Um olhar inicial

A análise das informações é 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). Nesse caso, a finalidade seria conhecer

8 A leitura da última observação não ocorreu, pois nesse dia as/os estudantes não tiveram aula em decorrência da festa junina da escola.

as possibilidades de aproximação entre a educação ambiental crítica e a educação de pessoas jovens e adultas.

Ao optarmos por essa metodologia, assumimos a perspectiva de transformação da realidade. Assim a análise é realizada tendo como princípio a identificação de elementos pertinentes à dimensão obstaculizadora, que dificultam a transformação, e elementos transformadores, que indicam caminhos para superação dos obstáculos. Cada um desses elementos será ainda associado ao sistema ou ao mundo da vida, de acordo com o esquema da tabela 1.

O primeiro momento da análise compreende, basicamente, a interpretação da/o

ÂMBITO			
		Sistema	Mundo da vida
Obstaculizadores	Elemento 1		
	Elemento 2		
	Elemento 3		
	...		
Transformadores	Elemento 1		
	Elemento 2		
	Elemento 3		
	...		

Tabela 1. Quadro básico de análise por âmbito de produção ou de incidência, com base em Gómez et al. (2006).

pesquisadora/or, que identificará os elementos obstaculizadores e transformadores da realidade investigada, associando-os ao sistema ou ao mundo da vida. A etapa seguinte seria o retorno dessa interpretação com o grupo do contexto pesquisado para a realização de uma análise intersubjetiva que leve em conta os dados produzidos pelos sujeitos do contexto e sistematizados pela pesquisadora acadêmica, discutindo-os diante da compreensão dual da realidade.

Encontramo-nos na primeira etapa, e assim, considerando que no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas jovens e adultas a educação ambiental deve perpassar transversalmente, destacaremos aqui os elementos por ora identificados como obstaculizadores ou transformadores para a inserção da temática ambiental sob uma perspectiva crítica na educação de pessoas jovens e adultas, tendo como foco o saber de experiência feito.

Nesse contexto, alguns dos elementos destacados 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, 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 aprendizagem, assim como 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, além 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, antes de irem para as escolas, possuem jornada 'dupla' de trabalho, tanto o trabalho formal quanto o realizado em suas casas. Logo, é visível o cansaço em algumas/uns estudantes, o que pode contribuir para as faltas, implicando em variações nas frequências das/os estudantes na escola, o que pode limitar o processo de aprendizagem, assim como a idéia de tempo perdido que foi 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 perdido. A educação de pessoas jovens e adultas vista como um modelo compensatório de ensino, de recuperação de tempo, dificulta a transformação pretendida.

Como essa etapa consistiu somente do olhar inicial da pesquisadora, ressaltamos a participação necessária das pessoas do

contexto pesquisado nas análises, validações e conclusões das informações, para que de fato possamos 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, compartilharmos experiências e, assim, potencializamos a transformação da realidade a partir da emancipação de seus sujeitos.

Referências bibliográficas

- ACSELRAD, H. Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO, L. A. J. (org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 219-228.
- DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos – 2000. Revista Brasileira da Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.
- DI PIERRO, M. C. 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, M. C.; GRACIANO, M. 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 2012.
- FRANZI, J. 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, P. 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, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 245 p.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 218 p.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.
- GABASSA, V. Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula. 2009. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- GOMEZ, J. et al. Metodologia comunicativa crítica. Barcelona: El Roure Editorial, 2006. 149 p.
- HABERMAS, J. Teoria do Agir Comunicativo. Vol. I. Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. 703 p.
- HABERMAS, J. Teoria do Agir Comunicativo. Vol. II. Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. 796 p.
- HAUGEN, C.S. Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice. Convergence, v. 39, n. 4, p. 91-106, 2006.
- IRELAND, T. D. 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, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. (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, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B. et al (org.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.
- LOGAREZZI, A. M. J. 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.

- MELLO, R. M.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EdUfscar, 2012. 176 p.
- OLIVEIRA, M. W. et al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e preposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUfscar, 2014. p. 113-141.
- PEREIRA, K. A. 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.
- SANT'ANA, F. M. G. Contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental e suas possíveis convergências. 2011. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Usp, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago., 2005.
- TOZONI-REIS, M. F. C. 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, junho, 2006.