

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

RONES DE DEUS PARANHOS

**A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Goiânia
2009

RONES DE DEUS PARANHOS

**A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Shuvartz

Goiânia
2009

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

RONES DE DEUS PARANHOS

Presidente: Profa. Dra. Marilda Shuvartz – Orientadora, UFG

Membro: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, UNESP – Rio Claro

Membro: Profa. Dra. Maria Margarida Machado, UFG

Goiânia
2009

Aos meus pais, Maria de Fátima de Deus Alves e Adair Murilo Paranhos Alves, pelo apoio, incentivo, formação enquanto pessoa e pelas horas árduas de trabalho em prol da minha formação profissional. Ao meu irmão Antunes Murilo de Deus Paranhos por ter se revelado mais que um irmão, um grande amigo e por ser o presente mais precioso que meus pais me deram.

AGRADECIMENTOS

“Ao Rei dos reis consagro tudo o que sou. De gratos louvores transborda o meu coração.”

Aos professores do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, pelos conhecimentos compartilhados e que viram em nós alunos, a concretização do sonho da criação do programa de mestrado;

À professora Dra. Marilda Shuvartz, pela orientação e acolhida durante esse pequeno, porém, intenso período em que pude conviver com toda a sua sapiência, além de perceber em suas atitudes que o princípio da sabedoria é a humildade;

À Rúbia Marce de Moraes Ribeiro (professora de biologia), pela forte contribuição ainda nos tempos de Ensino Médio no que diz respeito a minha vida profissional e por ter permitido o extrapolamento da relação professor / aluno, o que nos tornou grandes amigos;

À professora M.Sc. Elci Ferreira Mendes Piochon, pelos momentos de atenção dedicados às minhas orientações, pela amizade e os momentos de alegria que juntos vivemos;

À Universidade Federal de Goiás, pela concessão da bolsa de estudos;

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por autorizar a realização da presente pesquisa;

Aos colegas de mestrado, Fernando Aparecido de Moraes, Shaleny Costa, Karolina de Almeida e Silva, Fabíola Simões R. Fonseca, pelo companheirismo, respeito mútuo e pelos trabalhos realizados em conjunto com os quais muito aprendemos;

Aos amigos Maria Raquel Isnard Moulin, Maria Helena de Sousa, Helder Paulino Barbosa, Cláudia Scareli Santos, Sandra Aparecida Benite, Adriana Ribeiro (*in memorian*), professores e colegas de trabalho na Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí, que muito me incentivaram a ingressar no curso de mestrado;

Ao grande amigo Cássio Fernando Barcelos Ribeiro, pelos momentos de alegria que juntos passamos e por me presentear com a amizade de seus pais;

Aos amigos, Sandro Raphael Borges e Vinícius Fagundes Bárbara, que compartilharam comigo momentos de alegria e sabem reconhecer o significado deste trabalho para minha vida profissional;

Em especial, à “dindinha” vovó Maria Paranhos de Santana (*in memorian*), pelo apoio, incentivo e alegria ao ver as conquistas de seu neto. Ao tio Siderval H. Carvalho (*in memorian*), carinhosamente chamado de tio “Valim”, que em sua simplicidade sempre incentivou;

À “títia” Maria Divina Paranhos Murilo, por ter acompanhado de perto todo o processo de elaboração desse trabalho e pelo imenso amor e cuidado dedicados a mim;

Ao grande incentivo e apoio das tias Maria do Socorro Paranhos Alves e Maria de Fátima Paranhos;

Ao Vasco Chamorro Mendoza, pelos momentos de alegria, à agradável companhia e atenção;

Aos professores, coordenadoras, direção e alunos da escola em que o presente estudo foi desenvolvido, pela acolhida, participação e momentos de trocas de ensinamentos.

[...] a natureza não se apresenta dada, pronta. Ela se constrói no dia-a-dia por meio de diversas relações que os seres humanos vão estabelecendo com o meio. [...] precisamos aprender a conviver com a natureza. Isso implica estabelecer outro tipo de contrato. Um *contrato natural* no qual a natureza deixe de ser cenário, paisagem e fonte inesgotável de recursos. A mudança de paradigma (natureza objeto para natureza sujeito) implica entender que o ser humano não tramou o tecido da vida, mas é apenas um de seus fios.

Mônica Meyer

RESUMO

PARANHOS, Rones de Deus. *A Relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação, UFG, 2009.

O presente trabalho apresenta um estudo de caso com intuito de discutir a relação existente entre a Educação Ambiental (EA) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal, onde se observou a forma como os professores abordam a questão ambiental em suas aulas e qual postura de Educação Ambiental é manifestada ao tratar tal temática. A educação ambiental (EA), desde que surgiu como uma proposta para a discussão de temas ligados ao meio ambiente no ensino formal, vem sendo alvo de discussões no mundo acadêmico no que concerne à sua própria definição, metodologias e sua constituição enquanto uma área do conhecimento. Da mesma forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se faz presente em nosso país desde o período colonial e tem se modificado em suas propostas, vinculando-se às políticas de acordo com o contexto sócio - histórico do país. Atualmente a EJA possui como proposta a formação de um cidadão mais crítico e participativo no contexto em que se encontra, vindo ao encontro das propostas da EA crítica. No âmbito das políticas públicas há a preocupação em estabelecer o vínculo entre a EA e a EJA, o que pode ser observado na Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795 – e na própria Constituição Federal de 1988, que preconiza a sua inserção em todos os níveis de ensino. O estudo teve como fundamentação as políticas públicas de EA e EJA no país e foi realizado nos moldes de estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Goiânia, GO, no ano de 2008. Os resultados foram obtidos por meio de estudos de documentos, de questionários, observações sistemáticas e anotações. A Proposta Político Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME / Goiânia não trata de forma explícita sobre a EA, no entanto o não engessamento de seu currículo possibilita o vínculo entre a EA e a EJA no cotidiano escolar. Para institucionalizar o entrelace (EA/EJA) é necessária a reformulação da proposta. Os professores apresentam dificuldades para trabalharem com a educação de adultos e com a EA, ligadas aos aspectos da formação. Nas aulas observamos a presença do tema meio ambiente, contudo numa abordagem conservacionista, de caráter utilitarista dos recursos ambientais. A inserção da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva crítica, se faz necessária, pois os alunos possuem um histórico de vida no qual estão imbuídas as transformações que o ambiente passou ao longo do tempo, possibilitando-lhes desconstruir e reconstruir valores acerca da relação do homem com o ambiente.

Palavras – chave: Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos, Meio Ambiente

RÉSUMÉ

PARANHOS, Ronés de Deus. *La relation entre l'éducation des jeunes et des adultes et l'éducation environnementale*. Mémoire (Master de l'éducation en sciences et mathématiques). Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós - Graduação, UFG, 2009.

Ce travail présente une étude de cas afin de discuter la relation entre l'éducation environnementale (EE) et l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) dans une école municipale, où il a été observé la façon dont les enseignants abordent la question environnementale dans leurs classes et quelle attitude en relation à l'éducation à l'environnement ils adoptent face à ces questions. L'éducation à l'environnement (EE), depuis son apparition comme une proposition de discussion pour les sujets liés à l'environnement dans l'éducation formelle a été l'objet de discussions dans le monde universitaire à l'égard de sa propre définition, des méthodologies et sa composition tandis qu'un domaine de connaissance. L'éducation des jeunes et adultes (EJA) qui est présente dans notre pays depuis la période coloniale et, depuis, a subi des changements dans leurs propositions se liant aux politiques en fonction du contexte socio-historique du pays. Actuellement, l'EJA possède comme proposition la formation d'un citoyen plus critique et participatif dans le contexte où il se trouve, situation qui traduit les propositions d'une EE critique. Dans le cadre des politiques publiques, il existe déjà une préoccupation pour établir le lien entre l'EE et l'EJA, ce qui peut être vu dans la politique nationale pour l'éducation à l'environnement - Loi n° 9.795 - et dans la Constitution Fédérale de 1.988, qui préconise son insertion dans tous les niveaux d'enseignement. L'étude était basée sur les politiques publiques de l'EE et de l'EJA dans le pays et a été réalisée dans une école de la ville de Goiânia - Goiás pendant l'année scolaire 2008. Les résultats ont été obtenus par le biais des études de documents, l'application de questionnaires, d'observations systématiques et des annotations. La proposition politique et pédagogique pour l'éducation des adolescents, des jeunes et des adultes de la municipalité de Goiânia, n'explique pas sur l'EE, toutefois, la flexibilité du programme permet le lien entre l'EE et l'EJA dans le quotidien scolaire. Pour institutionaliser le lien entre (EE/EJA) est nécessaire la reformulation de la proposition. Les enseignants ont des difficultés à travailler l'EJA avec l'EE, les difficultés sont liées aux aspects de la formation. Dans les classes a été observé la présence du thème environnement, qui a configuré un abordage de conservateur de caractère utilitaire des ressources présentes dans l'environnement. L'inclusion de l'éducation à l'environnement dans l'éducation des jeunes et des adultes, dans une perspective critique, est nécessaire, parce que les élèves ont une histoire de vie dans laquelle est imprégnée l'évolution que l'environnement a subi au fil du temps, les permettant de déconstruire et de reconstruire des valeurs sur la relation de l'homme avec l'environnement.

Mots clés: Éducation à l'Environnement, Éducation de Jeunes et des Adultes, Environnement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tempo de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos	56
Figura 2 – Demonstrativo do número de matrículas nos cursos presenciais da Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás, correspondente ao período de 1997-2006. Fonte: Censo Escolar - INEP	56
Figura 3 – Porcentagem de professores que receberam formação específica para atuarem na EJA	57
Figura 4 – Documento que os professores já teve algum contato. (1) Parâmetros Curriculares Nacionais; (2) Política Nacional de Educação Ambiental; (3) Declaração de Hamburgo – V CONFINTEA; (4) Plano Decenal de Educação; (5) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; (6) Proposta Político – Pedagógica para Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – SME/ Goiânia.....	60
Figura 5 – Porcentagem de professores que receberam formação específica para atuarem com a EA	64
Figura 6 – Porcentagem de professores que se consideram Educadores Ambientais	65
Figura 7 – Vista do Parque Areião e atividade realizada com os alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, 2008.....	89
Figura 8 – Alunos da EJA confeccionando cartazes e painéis com o tema água (A e B). Painel Água Limpa (C) e Painel Água Poluída (D).....	93

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Perfil dos professores da EAJA da Escola Municipal Ana Terra (SME – Goiânia)**23**
- Quadro 2** – Número de alunos em escolas noturnas de algumas províncias brasileiras no período 1870 – 1887, conforme dados apresentados por Beisiegel (1974)**37**
- Quadro 3** – Demonstrativo da abordagem dos temas EJA e Meio Ambiente (EA) nas Constituições Brasileiras, observando-se o contexto sócio, histórico e econômico da época de suas elaborações **44**
- Quadro 4** – Demonstrativo das recomendações contidas no documento preparatório à VI CONFINTEA **51**
- Quadro 5** – Categorias e subcategorias de análise obtidas pelos questionários aplicados aos professores da EAJA na Escola Municipal Ana Terra (SME – Goiânia).....**55**
- Quadro 6** – Demonstrativo do perfil desejado para o professor em formação, de acordo com as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Português e Inglês**58**
- Quadro 7** – Categorias e subcategorias de análise obtidas com as observações das atividades de EA na EAJA – Escola Municipal Ana Terra (SME – Goiânia)..... **79**
- Quadro 8** – Aulas observadas e o método de abordagem do tema meio ambiente nos diferentes componentes curriculares da EAJA **83**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COSAM	Conselho Sócio Ambiental
EA	Educação Ambiental
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
G	Guia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Professor
PDE	Plano Decenal de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP-EAJA / SME	Proposta Político – Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
V. A	Vários alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 Os Caminhos que se Cruzam: Trajetória de Vida, Educação de Jovens e Adultos e Educação Ambiental	14
2 O Percorso da Pesquisa	18
3 Caracterização do Cenário de Estudo.....	21
CAPÍTULO I – A RELAÇÃO DO HOMEM COM O MEIO	24
1.1 O Desgaste da Relação do Homem com o Meio.....	25
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TECENDO OS PARALELOS	32
2.1 O Tema Meio Ambiente (EA) e Educação de Jovens e Adultos nas Constituições Progressas à Carta de 1988.....	33
2.2 Políticas Públicas para a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos pós Constituição da República de 1988.....	45
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O OLHAR DOS PROFESSORES	53
3.1 Prática Pedagógica dos Professores na EJA.....	55
3.1.1 Formação e Dificuldades Encontradas.....	55
3.1.2 Objetivos da EJA e Conhecimento do Público da EJA.....	62
3.2 Prática Pedagógica dos Professores com a EA	64
3.2.1 Formação.....	64
3.2.2 Definição da Educação Ambiental e seus Objetivos.....	69
3.3 Prática Pedagógica dos Professores na relação EJA/EA.....	74
3.3.1 Inserção da EA na EJA.....	74
CAPÍTULO IV – O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	78
4.1 O Cenário da Educação Ambiental na EAJA/SME – Escola Ana Terra	79
4.2 Cenário I – O Planejamento Escolar	79
4.3 Cenário II – As aulas	82
4.3.1 Atividades de Educação Ambiental Vinculadas às Propostas do Projeto Político Pedagógico da Escola	83
a) Estudo do Meio – Ambiente Escolar.....	83
b) Confecção de Cartazes	86
c) Estudo do Meio – Parque Areião.....	89
4.3.2 Atividades de Educação Ambiental Vinculadas a Datas Comemorativas	93

4.3.3 Educação Ambiental Vinculada aos Conteúdos dos Componentes Curriculares....	94
a) Aulas de Ciências	95
b) Aulas de Inglês.....	97
c) Aula de Geografia	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

1. Os Caminhos que se Cruzam: Trajetória de Vida, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos

Ainda consigo me recordar dos tempos de criança, quando morava na fazenda e estudava na cidade, das discussões que aconteciam na sala de aula do ensino fundamental a respeito de como depositar o lixo no lugar certo, preservar os rios e suas nascentes, entre outras preocupações apresentadas pelos professores em suas aulas. De certa forma aquilo parecia não fazer muito sentido para mim, pois eu era um garoto que morava na fazenda e, de acordo com a minha visão, era rodeada por muito “mato”, que depois descobri que se chamava Cerrado. À medida que fui avançando nas séries escolares, pude perceber que em minha volta não havia muito “mato”, devido à economia do município de Jataí possuir suas bases bem solidificadas na produção de grãos. O percurso diário que eu realizava entre a cidade e a fazenda já despertara um novo olhar sobre a paisagem que se colocava diante dos meus olhos pelas janelas do micro-ônibus. E eu pude perceber que o “mato”, aos poucos, desaparecia e dava lugar a outras formações vegetais um tanto uniformes. Quando saí da fazenda e fui morar na cidade para cursar o Ensino Médio, notei uma série de diferenças relacionadas ao ambiente, dentre elas a ausência de “mato” em torno do córrego que passava pelas proximidades da minha residência. Não consigo recordar de ter ouvido a expressão Educação Ambiental no Ensino Fundamental, a não ser sobre a preocupação em se reciclar e separar o lixo, sobre a preservação do meio ambiente e das notícias veiculadas pela televisão sobre os fenômenos El niño e La niña.

Considero que foi no Ensino Médio que, pela primeira vez, ouvi a expressão Educação Ambiental, quando fui convidado para participar de um grupo denominado Conselho Sócio Ambiental (COSAM) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – Unidade de Jataí (CEFET – GO / Uned – Jataí). Nessa ocasião, foram desenvolvidas atividades como a revitalização de espaços na escola, plantio de mudas de árvores, pinturas de painéis, exposições, oficinas e até me foi incumbida a presidência de um clube ecológico com a participação de muitos membros. Então, passei a me ver como um aluno atuante e preocupado com as questões ambientais da escola. A professora de Biologia me convidou para participar de reuniões semanais nas quais se discutiam ações para melhorar o ambiente da escola. A princípio achei estranho o fato de aquelas reuniões não serem aulas e por não “valerem nota”. Algum tempo depois eu já estava fazendo Educação Ambiental na escola ao desenvolver projetos para as feiras de ciências denominados: Respeito ao Nosso Ambiente

(1998), Implantação da Coleta Seletiva no CEFET – GO / Uned – Jataí (1999) e A Importância do Lixo na Vida do seu Catador (2000).

Considero que esse contato com a Educação Ambiental não ultrapassou o campo das práticas baseadas em um falso consenso em que se pautam uma única visão de mundo. Além disso, pude perceber que as questões ambientais podem ser tratadas de uma mesma forma e com os mesmos objetivos, independentes do cenário onde se inserem (LOUREIRO, 2006).

Não refletir a prática sob a luz de uma teoria nos faz adotar um discurso vazio que permite utilizar certos conceitos, dentre eles o de *conscientização*, que fundamentam a Educação Ambiental, sem de fato compreendê-los. A compreensão de tais conceitos proporciona a construção de uma identidade de EA, pois um corpo teórico possibilita de certo modo “compreendê-la em seu sentido educativo e transformador, contrapondo-a ao grande bloco hegemônico de tendências que a definem essencialmente como o fazer pedagógico comportamentalista e tecnocrático responsável por ecologizar a ética e a cultura” (LOUREIRO, 2006, p. 20).

Só pude perceber que a EA propunha uma discussão de temas que estavam além do “fazer” na escola quando, por influência da participação como membro do COSAM, ingressei no curso de graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas para tornar-me Professor / Educador Ambiental. Nesse período passei a entender, por intermédio de novas leituras, que o discurso da EA destoava completamente do discurso da Ecologia, ou seja, os desastres denominados de ecológicos não eram em si os fins da Educação Ambiental, mas sim o meio pelo qual ela se justifica. Fui além, passei a entender que a discussão em torno das questões ambientais deveria ser sustentada pela tríade ECONÔMICO / SOCIAL / AMBIENTAL. Assim, no período da graduação, participei do Projeto de Extensão “Educação Ambiental: um veículo de conscientização” e, em outro momento, de um projeto de pesquisa sobre EA e a formação do professor da educação básica.

Ainda ao cursar a graduação tive a oportunidade de participar do Programa Alfabetização Solidária (PAS) no qual ministrava palestras com temas relacionados à Anatomia Humana, Biologia Educacional e Meio Ambiente, para formar alfabetizadores dos municípios de Guajará – AM, Ipixuna – AM, Pacoti – CE e Mulungu – CE. A participação nesse projeto me levou ao Estado do Amazonas, nas cidades de Guajará e Ipixuna, para avaliar o Programa da Alfabetização Solidária nos referidos municípios e isso me pôs em contato com a realidade da Educação de Jovens e Adultos em comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas. Assim, a EJA me foi apresentada como a modalidade que se preocupava apenas com o processo de alfabetização propriamente dito, ou seja, com a leitura da palavra.

De acordo com Haddad & Di Pierro (2000, p. 123) o PAS traz consigo “um conceito operacional de alfabetismo muito estreito” com o risco de se configurar em mais uma tentativa fracassada de alfabetização se, de fato, não conferir aos alunos egressos formas de ingressarem na rede pública de ensino para dar prosseguimento aos estudos.

Ao mesmo tempo percebi que os problemas ambientais daquela região e os da minha região de origem diferiam em muitos aspectos. Isso possibilitou-me ver que não há como homogeneizar as abordagens das questões ambientais sem considerar como fundamentais o respeito à diversidade de idéias e os diferentes modos de viver que nos dão uma visão complexa de ambiente (LOUREIRO, 2006).

Durante a formação inicial, pude ter contato com a Educação Básica, ministrando aulas de Biologia para alunos da Educação de Jovens e Adultos, mas para um público diferenciado daquele que conheci no Amazonas, pois os meus alunos já eram alfabetizados e viam na escola a possibilidade de recuperar o “tempo perdido”. Somado a isso, tinham a esperança de ingressarem no mercado de trabalho em condições melhores. Tal experiência proporcionou-me vislumbrar uma área de atuação enquanto professor de biologia, ainda desconhecida. Por se tratar de um campo a ser explorado, encontrei grandes dificuldades em ministrar aulas. Recordo-me com muita clareza que certo dia durante uma aula no primeiro ano do Ensino Médio, eu falava sobre Mitocôndrias. Uma senhora interrompe a minha fala e me faz a seguinte pergunta: *Professor, onde eu encontro células no meu corpo?* Com essa pergunta eu me vi no grande vão que separa o proposto do real, ou seja, o currículo proposto para EJA e a realidade dos alunos.

Ao terminar a graduação, ingressei em uma escola de Educação Básica como professor de ciências e biologia e no mesmo ano (2005) tive a oportunidade de me inscrever em um concurso para professor substituto na Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. Com a aprovação no mesmo, pude ministrar algumas disciplinas, dentre as quais destaco: Didática e Prática de Ensino de Biologia e Metodologia do Ensino de Biologia no Ensino Médio. Esse contato com a graduação me fez ver mais ao longe os caminhos que eu deveria trilhar na minha carreira profissional e isso despertou o desejo de me especializar nessa área. Como professor de estágio, deparei-me com a Educação de Jovens e Adultos, mas agora com um olhar diferente, o de um professor que leva os alunos para realizar seus estágios nessa modalidade de ensino.

Ao ouvir os relatos dos alunos (professores em formação) e vivenciar mais uma vez a realidade da EJA e, ao mesmo tempo olhar a minha pequena e “ingênua” trajetória nas veredas da Educação Ambiental, ponho-me a questionar sobre a relação ou a ausência dela

entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental. Assim, surgiram os seguintes questionamentos:

- a) Os professores das diferentes disciplinas enfocam a temática ambiental na EJA?
- b) É possível inserir o tema meio ambiente na EJA considerando o histórico de vida dos alunos?
- c) É possível ressignificar valores e atitudes dos alunos da EJA perante o meio no qual estão inseridos?
- d) A formação libertadora dos alunos pode contribuir para que compreendam melhor o meio em que estão inseridos e as relações que nele ocorrem?

Então, não posso afirmar que o ponto de partida para a realização desta pesquisa corresponde ao momento em que decidi cursar o mestrado em Educação em Ciências e Matemática, pelo contrário, a pesquisa surgiu de toda a minha história com a EA e a EJA. Assim, o objeto a ser pesquisado não está posto ou dado, ele foi construído. Na construção desse objeto, as minhas visões de mundo e da realidade sofreram renovações, que Carvalho (2006) compara com o ato de “trocar as lentes” para ver o mundo com outros olhos. Pude perceber após as trocas de lentes que as práticas de EA estão diretamente relacionadas às visões de meio ambiente. No que concerne à EJA, pude perceber que esta possui como proposta a leitura de mundo pautada na dialogicidade, o que ultrapassa o simples ato de codificar sílabas e palavras (FREIRE, 2005).

Contudo, os dois temas abordados por esse trabalho (EA e EJA) possuem como foco de discussão o vínculo entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos no cotidiano escolar, tomando como base as práticas pedagógicas dos professores. Para dar conta dessa tarefa foi necessário delinear os questionamentos que se seguem no sentido de clarificar o recorte desta pesquisa:

- a) Como o professor da EJA insere em suas práticas escolares a questão ambiental?
- b) Quais concepções de EA e meio ambiente são expressadas pelos professores em suas práticas?

2. O Percurso da Pesquisa

Ao se propor uma pesquisa, escolhemos caminhos a seguir para o desenvolvimento da mesma, o que nem sempre constitui um trabalho de fácil consecução. A busca e o conhecimento de mecanismos para se pensar a realidade parte de um problema sistematizado com a elaboração de um projeto de pesquisa. Quando se elabora um projeto de pesquisa somos pautados por escolhas, delimitações e percursos a serem seguidos para o desenvolvimento da investigação. É o momento em que o pesquisador escolhe os métodos e técnicas, bem como os instrumentos que serão utilizados para a análise e a interpretação dos dados que estão em suas mãos (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2005). O pesquisador não desenvolve suas pesquisas de forma neutra, ele possui teorias prévias que o conduzem na elaboração e execução de suas pesquisas.

As atividades de EA presentes nas escolas deveriam propor mudanças de atitudes, comportamentos e gerar novos valores acerca da relação homem – meio ambiente. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) traz como um dos objetivos, estimular e fortalecer “uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”, além de recomendar a inserção da EA em todos os níveis de ensino da educação formal.

A presente pesquisa buscou subsídios para a compreensão da forma como ocorre o vínculo entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos. Para isso, tomou-se para análise a prática dos professores da EJA numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Goiânia, Go.

O caminho escolhido para desvelar o fenômeno em análise foi o Estudo de Caso (EC). O EC é uma forma empírica de pesquisa com foco no fenômeno dentro do contexto da vida real e baseia-se na coleta de várias fontes de evidências. As análises posteriores às coletas contribuem para a compreensão do fenômeno estudado (YIN, 2001).

O fenômeno estudado por esta pesquisa é a “relação”, no sentido de inclusão, entre a EA e a EJA. O estudo de caso foi adotado, uma vez que as perguntas que direcionaram o desenvolvimento desta possuem cunho exploratório e descritivo e que vem ao encontro das idéias de Yin (2001), ao dizer que as pesquisas que buscam responder questões do tipo “como” e “por que” são mais exploratórias e se enquadram dentro da proposta adotada para a elaboração deste trabalho.

O estudo de caso é definido por Bisquerra (2001), Carrasco & Hernandez (2000) como uma análise em profundidade de um sujeito ou de um grupo, bem como os fenômenos nos quais esses sujeitos estão inseridos. Esta abordagem metodológica de investigação “apresenta um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida, cuja análise – síntese

dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas por estudos assemelhados” (MARTINS, 2006, p.32). A utilização dos estudos de caso como proposta de pesquisa é marcada, ao longo da história, por períodos de uso e desuso; áreas como a Medicina e o Direito fazem uso dessa metodologia. Contudo, o que se observa atualmente é o aumento da utilização dessa proposta metodológica em programas de governo que possuem cunho avaliativo e na área educacional (TELLIS, 1997).

Mas a utilização do EC na pesquisa científica é muito criticada, principalmente no que diz respeito às generalizações dos resultados obtidos. Sobre esse aspecto, Yin (2001) aponta que os resultados obtidos pelo EC não permitem generalizações da amostra para população, mas sim as do tipo analítica, ou seja, à luz de uma teoria. Essa idéia é corroborada por Stake (1999) ao afirmar que esse tipo de generalização é típica do estudo de caso que se contrapõe às formas clássicas de investigação científica pautadas e validadas pela experimentação.

Autores como Yin (2001) e Martins (2006) propõem a elaboração do protocolo do estudo de caso que diz respeito ao planejamento detalhado das atividades que serão desenvolvidas durante a pesquisa propriamente dita e serve como um recurso que orientará o pesquisador. Além disso, “constitui um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao Estudo de Caso original” (MARTINS, 2006, p.74). Ao defender a elaboração deste, Yin (2001) afirma que é uma ferramenta que aumenta a confiabilidade da pesquisa, pois orienta o pesquisador na condução de seus estudos. O autor apresenta ainda as seções que o constitui: a) visão geral do projeto de EC; b) procedimentos de campo; c) questões do EC e d) guia para a elaboração do relatório do EC. O protocolo da presente pesquisa é apresentado no Apêndice A.

A coleta de dados ou de evidências em estudos de caso devem possuir a característica da pluralidade como apontam Tellis (1997), Stake (1999), Yin (2001) e Martins (2006), ou seja, em estudos de caso deve-se fazer o uso de observações, entrevistas, análise de documentos, questionários, entre outros. A diversidade quanto às formas de coleta de dados é defendida por Yin (2001), pois

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas de convergência de investigação, um processo de triangulação [...]. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (Yin, 2001, p. 121).

A presente pesquisa fez uso de três instrumentos de coleta de dados/evidências, descritos a seguir:

- ***Estudo de documentos***

O uso de documentos corrobora e valoriza as evidências oriundas de outras fontes, inclusive para se fazer inferências, no sentido de revelarem indícios a serem pesquisados (Yin, 2001). Neste estudo, os documentos analisados foram: o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Ana Terra e a Proposta Político Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP-EAJA) da Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia. Além desses, foram consultados os documentos oficiais para a implementação de políticas públicas de EA e da EJA, a saber: a) Proposta Curricular para a Educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série; b) Plano Nacional de Educação; c) Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos; d) Política Nacional de Educação Ambiental; e) Declaração de Brasília para a Educação Ambiental e f) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- ***Questionário***

O questionário (Apêndice C) foi elaborado em conformidade com as propostas de Marconi & Lakatos (2006). É um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa e constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes selecionados previamente (MARTINS, 2006). O questionário elaborado para o estudo em questão continha perguntas abertas, fechadas e mistas a respeito da vivência dos professores com a EJA e a EA. Após a elaboração do questionário fez-se o pré-teste aplicando-o a um grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos, diferentes do grupo de professores envolvidos na pesquisa, para levantar possíveis inconformidades com as questões propostas. Feitos os devidos ajustes, os questionários foram respondidos por oito professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Escola Municipal Ana Terra e em seguida realizamos a tabulação das respostas obtidas, que constituíram uma grade de análise (corpus¹).

- ***Observações sistemáticas ou estruturadas***

As observações foram realizadas de acordo com as sugestões de Vianna (2003) e Marconi & Lakatos (2006). Nesse tipo de observação o pesquisador estará inserido no contexto da realidade a ser pesquisada.

No desenvolvimento deste estudo foram realizadas trinta e uma observações (reuniões de planejamento, atividades e aulas dos professores das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular das turmas de 5ª a 8ª séries da EAJA). É válido destacar que as

¹ Corpus diz respeito ao conjunto de documentos que são submetidos aos procedimentos de análise (BARDIN, 1997).

aulas eram observadas quando os professores tratavam das questões ambientais em suas disciplinas.

As observações foram registradas no caderno de campo e em gravações de áudio por um aparelho de mp3. As gravações foram transcritas e constituíram as grades de análise (corpus). Em todas as transcrições optamos por realizar a conferência de fidedignidade, que consiste em ouvir a gravação com o texto em mãos para corrigir possíveis erros.

Os dados/evidências obtidos com o questionário e com as observações foram analisados com o método proposto por Bardin (1977), Análise de Conteúdo (AC), que inclui um grupo de técnicas de análises de relatos sobre o conteúdo das mensagens. A técnica adotada neste estudo é a Análise Categorical, em conformidade com etapas propostas por Bardin (1977):

- **Constituição do corpus:** tabulação dos dados coletados dos questionários e transcrições das observações realizadas;
- **Realização de Leitura Flutuante:** contato com os textos (documentos, transcrições e grades de análise);
- **Exploração do Material:** nessa etapa se dá o tratamento dos resultados, que consiste na elaboração de modelos, gráficos, figuras e tratamentos estatísticos simples;
- **Categorização:** as respostas dos professores e as aulas transcritas forneceram unidades de registros que geraram categorias e subcategorias. Estas por sua vez, nortearam as análises apresentadas sob a forma de texto que apresenta as interpretações, permitindo a compreensão do tema estudado, confrontando-as com os referenciais teóricos adotados.

3 Caracterização do Cenário de Estudo

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Ana Terra², localizada na região sul da cidade de Goiânia, GO. A escola iniciou seu funcionamento em 1970, com a Lei de Criação nº 2.348 de 17/06/1963 e logo no princípio era oferecido somente o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, estendido de 5ª a 8ª série, a partir do ano de 1983. No ano letivo de 2008, a instituição possuía 26 turmas com 870 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A estrutura física da escola é composta por dez salas de aula, uma sala de vídeo, uma secretaria, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala para diretoria, uma sala de

² Nome fictício dado a escola onde se desenvolveu o presente estudo, pois o objetivo da pesquisa não é realizar uma avaliação institucional acerca dos temas tratados pela mesma e sim descrever e caracterizar a prática da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos, por isso adotamos tal postura em preservar a identidade da instituição escolar, bem como o anonimato dos professores envolvidos neste estudo.

professores, uma biblioteca, um almoxarifado, uma quadra coberta poliesportiva, uma cozinha, um depósito da merenda escolar, dois sanitários (masculino e feminino) de uso dos alunos, dois sanitários (masculino e feminino) de uso dos funcionários. O quadro de funcionários do turno noturno, no qual a pesquisa foi desenvolvida, é composto por: dez funcionários técnico – administrativos, duas coordenadoras (pedagógica e de turno) e oito professores.

A instituição oferece a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA –, ensino fundamental (1ª à 8ª série) no período noturno. Os professores envolvidos na pesquisa ministravam aulas na EAJA (5ª à 8ª série) que por sua vez possui base curricular paritária. Isso quer dizer que o número de aulas das diferentes disciplinas é o mesmo, ou seja, com carga horária anual idêntica. A organização da base curricular paritária existe em escolas que possuem grupos com quatro ou mais turmas, conforme preconizado no PPP-EAJA. Os componentes curriculares para a EAJA (5ª à 8ª série) são: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Matemática, devendo ser abordados de forma interdisciplinar (GOIÂNIA, 2005).

Todos os professores que estão modulados na EAJA (5ª à 8ª série) possuem carga horária de trabalho de 30 horas semanais. De acordo com a PPP-EAJA, essa carga horária contribui para a melhoria da qualidade da educação pois valoriza o docente como profissional e ainda possibilita momentos para estudos e preparação de aulas no ambiente escolar e no próprio turno em que o professor atua. Ainda recomenda-se que haja envolvimento no planejamento escolar, que participem das atividades previamente planejadas e desenvolvam projetos.

A prática pedagógica dos professores, sob a perspectiva de como inserem em suas atividades escolares a temática ambiental, compôs o caso estudado. Como sujeitos da pesquisa, mantivemos preservadas as identidades utilizando ao longo do trabalho a letra “P” seguida de numeração arábica para referenciar os professores das diferentes disciplinas. A composição dos perfis apresentados abaixo baseou-se nos dados coletados pelo questionário aplicado aos oito professores.

O quadro 1 traça o perfil do professor da EAJA (5ª à 8ª série) da Escola Municipal Ana Terra, no qual são apresentadas as informações relacionadas ao sexo, ao tempo de trabalho com a EJA e suas respectivas formações.

Quadro 1 – Perfil dos professores da EAJA da Escola Municipal Ana Terra (SME – Goiânia)

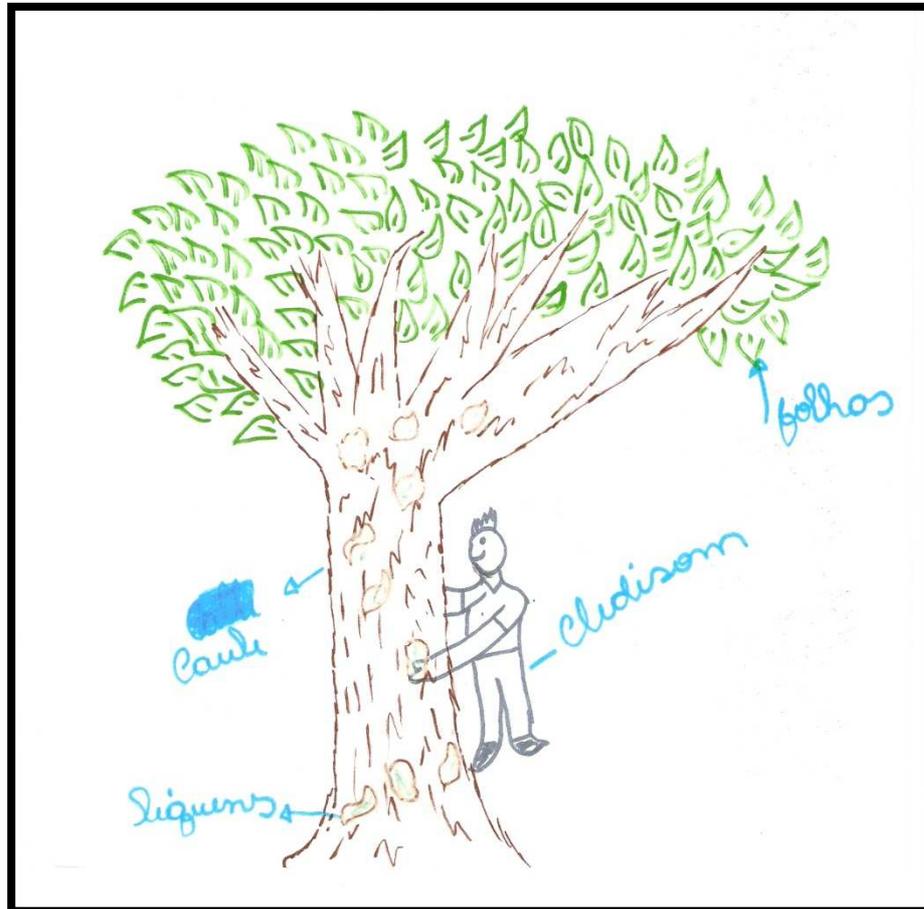
Professor	Sexo	Tempo de trabalho com a EJA	Formação
P1	F	Mais de 10 anos	<i>Especialista</i> Lic. Letras (Português)
P2	F	Mais de 10 anos	Lic. Ciências Habilitação em Matemática
P3	F	7 a 9 anos	<i>Especialista</i> Lic. Artes
P4	F	Menos de 1 ano	<i>Especialista</i> Lic. História / Direito
P5	F	5 a 7 anos	<i>Especialista</i> Lic. Geografia
P6	F	7 a 9 anos	<i>Especialista</i> Lic. Letras (Inglês)
P7	M	Mais de 10 anos	Lic. Matemática / Eng. Civil
P8	M	1 a 3 anos	<i>Especialista</i> Lic. Educação Física

A abordagem dos temas refletiu na divisão dos capítulos que constitui esta dissertação. No primeiro capítulo, sob uma perspectiva histórica, a relação do homem com o meio ambiente é tratada ressaltando as influências da igreja, da ciência e do modo de produção. O capítulo II aborda como o tema meio ambiente (EA) e a educação de adultos foram abrangidos pelas constituições progressivas a de 1988 e em tópico específico é feita uma análise sobre as políticas públicas de EA e EJA pós-constituição de 1988.

Os resultados são apresentados nos capítulos III e IV. No terceiro capítulo são expostas as concepções e práticas dos professores a respeito da EA e EJA. Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se uma descrição analítica das práticas de Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I

A Relação do Homem com o Meio



Autor: Aluno da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – da rede municipal de ensino – SME / Goiânia

1.1 O Desgaste da Relação do Homem com o Meio

É consenso considerar que a Educação Ambiental não está voltada para o meio ambiente em si, mas que visa a relação do homem com a natureza. Deste modo, faz-se necessário antes de mais nada realizar o resgate histórico de como se deu essa relação que se desgastou devido à vigência da racionalidade econômica que se estabeleceu ainda nos tempos da Revolução Industrial. A relação do homem com a natureza é uma “categoria síntese para a compreensão epistemológica da Educação Ambiental” (Tozoni-Reis, 2004, p.33). A racionalidade vigente interferiu na relação homem/natureza, o que demanda o surgimento de uma nova racionalidade que leve em consideração o reajustamento da ordem econômica dominante, de forma que os processos naturais sejam incorporados na lógica de mercado (LEFF, 2007). Para tal, resgataremos a história das relações entre a sociedade e a natureza, podendo assim, assumir uma postura mais crítica frente aos debates ligados ao meio ambiente (DUARTE, 2005).

Os seres humanos sempre apresentaram preocupação com o seu ambiente, uma vez que este fornece os recursos necessários para a sua sobrevivência o que pode ser visualizado nas pinturas rupestres, pré-históricas. Conforme afirma Mannion (1992), o homem em seu ambiente natural nos tempos da pré-história sofria as pressões do meio como qualquer outro ser vivo em um ecossistema. A domesticação de plantas e animais, precedida da caça e coleta, modificou esse quadro e proporcionou o surgimento da agricultura. Presumivelmente, os seres humanos reconheceram que alguns animais e plantas eram mais úteis do que outros como fontes de alimento e que era preferível assegurar um abastecimento alimentar adequado e proximal em vez de intervir no meio com a caça e a coleta (MANNION, 1992).

A agricultura trouxe consigo um impacto bem evidente para os seres humanos, ou seja, desde então se tornou possível influir na disponibilidade dos alimentos, não ficando a mercê da oferta deles pela natureza. Outra consequência disso foi que os grupos nômades fixaram moradia, dando origem aos primeiros agrupamentos de seres humanos e a agricultura fundou-se como sendo a forma dominante de economia por milhares de anos até a Revolução Industrial. A agricultura e a domesticação de animais, de acordo com Mannion (1992), permitiram que o homem controlasse as suas características genéticas e, com o desenvolvimento de sistemas de irrigação, aprendeu a manejar os recursos naturais, passando a exercer maior controle sobre o abastecimento de água, ingrediente essencial para a eficácia da produção vegetal.

O que chama a atenção é o fato do desgaste da relação do homem com o meio não ser fruto da nova forma de produção que adveio da Revolução Industrial, que o mundo vivenciou no século XVIII, mas que teve suas raízes com a pregação de valores pela igreja cristã, como afirma Thomas (1988). Na idade média, o homem era amparado por referências coletivas, como a família e, principalmente, a religião que, por sua vez, dava aos homens as condutas morais e religiosas a serem seguidas, dentre elas destacam-se as que dizem respeito à relação do homem com o meio ambiente, que, inclusive, se baseou no predomínio do homem sobre a natureza. Thomas (1988) afirma que, ao contrário do que muitos livros e estudos apontam, o desgaste desta relação não teve início com a Revolução Industrial, mas sim com o cristianismo que está baseado na bíblia, palavra de Deus, tida como verdade inquestionável.

A ideologia cristã prega que os habitantes da Terra sob a ordem de Deus deveriam crescer e multiplicar-se, exercendo, além disso, domínio sobre todas as coisas, o que contribuiu para o ideal de domínio completo sobre a natureza e os recursos naturais. Nesse sentido, a relação do homem com a natureza esteve em concordância durante muito tempo com os pressupostos religiosos cristãos, principalmente na Europa. De acordo com a igreja da época, os animais, os vegetais e os minérios foram criados para o uso do homem, pois “tudo foi feito para melhor; não havia desarmonias reais entre a necessidade do homem e das criaturas a ele subordinadas; os conflitos de interesse não passavam de aparências” (THOMAS, 1988 p. 25).

O que as pessoas fazem com o seu meio depende do pensamento que elas têm sobre as coisas que estão em sua volta, afirma White Jr. (1967). Assim, em um tempo em que a igreja pregava os valores morais para com o meio, baseados na escritura sagrada, o homem se colocava no centro e o meio fora criado para sua utilização. O cristianismo foi a religião mais antropocêntrica que se conheceu nos últimos tempos e a igreja buscou controlar as novas formas de se conhecer o mundo, de forma a não contrariar os seus dogmas (WHITE JR, 1967).

Com o renascimento, houve o rompimento da ciência com a religião e o homem já descobre que é capaz de decidir por si, sente-se livre e coloca-se na posição de centro do universo, buscando objetividade nas suas experiências. Uma nova forma de produção do conhecimento se instala em um período de intensa modificação nos campos da ciência, religião, artes e cultura. Essa modificação, principalmente no campo das ciências, incidiu de forma decisiva para a oposição sociedade – natureza (BRÜGGER, 1999).

O surgimento da ciência moderna proporciona o distanciamento do homem com o seu meio, pois nessa nova forma de produção do conhecimento, a natureza é tida como objeto

de estudo. Nessa nova perspectiva de ciência destacam-se Francis Bacon e René Descartes, que mesmo não sendo contemporâneos, propuseram um método para se conhecer a natureza e que dela se retirasse os conhecimentos que fossem úteis a vida humana, arrancando os seus segredos. Ao se conhecer os elementos da natureza que cercam o homem, este poderia buscar os seus usos e tornar-se assim, os “senhores e possuidores da natureza”. De acordo com Bacon *apud* Thomas (1988),

o fim da ciência era devolver ao homem o domínio sobre a criação que ele perdera em parte com o pecado original [...]. Todo o propósito de estudar a natureza, desde que conhecida, seria dominada, gerida e utilizada a serviço da vida humana (Bacon *au* Thomas, 1988, p. 32).

A natureza, aliada aos processos produtivos, adquiriu, como afirma Leff (2007), a característica de força produtiva e passa a se integrar ao processo global de produção capitalista. O teor prático e utilitário que se via nos componentes da natureza possibilitou o desenvolvimento das ciências naturais, como a botânica, que se dedicava em descobrir os usos e virtudes das plantas para a medicina, a culinária e a manufatura. Todavia, cabe ressaltar que na época o princípio organizador das espécies de vegetais era a característica de ser medicinal. Já na área da zoologia, os animais eram classificados em comestíveis ou não, domesticáveis, imundos, repugnáveis e astutos, entre outras características ligadas aos interesses do homem, que Thomas (1988) as chama de características antropomórficas. A zoologia dirigia seus esforços para verificar a serventia dos animais ao gênero humano como alimento ou remédio. De acordo com Thomas (1988, p.34) “no sec. XIX o objetivo oficial da Sociedade Zoológica seria de aclimatar e desenvolver novos animais domésticos”, pois os animais não deveriam ser admirados pela sua beleza e diversidade, mas sim pela sua utilidade, sendo que a mesma linha de pensamento se aplicava aos vegetais.

No fim do sec. XVII, a comunidade científica já começava a mostrar rejeição ao simbolismo antropocêntrico aplicado aos animais e vegetais que esteve arraigado aos primórdios da história natural. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, ocorreu uma ruptura com os pressupostos da relação homem/meio, o que trouxe uma nova forma de perceber a natureza, ou seja, desligada de analogias e termos que remetessem ao homem. Os estudiosos naturalistas começaram a estudá-la em si própria. A botânica já estava deixando de ser um ramo da medicina e as plantas começavam a ser estudadas em si próprias, não se desenvolviam mais estudos vinculados somente às suas características utilitaristas. Mesmo que a história natural tenha obtido progresso na época devido ao conhecimento popular, com estudos mais sistematizados, o conhecimento científico ofuscou o conhecimento popular. Assim,

O abismo entre os modos popular e erudito de ver o mundo da natureza foi alargando ainda mais com a introdução de uma nova terminologia latina, que deu cabo dos nomes vernáculos que as pessoas comuns usavam para identificar plantas, pássaros e animais ao seu redor (Thomas, 1988, p.97).

Outro modelo que se instalou ainda nos tempos da Renascença foi a dicotomia cidade / campo. Nesse período a cidade era vista como “sinônimo de civilidade, o campo de rudeza e rusticidade. Tirar os homens das florestas e encerrá-los numa cidade era o mesmo que civilizá-los”(THOMAS, 1988, p. 290). Mas as cidades no início dos tempos modernos queimavam o carvão e a fumaça escurecia o ar, sujava as roupas, matava flores e árvores e corroía a estrutura dos prédios. Ao mesmo tempo uma nova percepção sobre o campo é gerada, como sendo um local para o refúgio dos problemas urbanos oriundos dos tempos modernos. Então, no início dos tempos modernos houve a geração de novos sentimentos em relação ao meio, pois mesmo sendo possível usufruir de um aumento incalculável de conforto e bem estar, por outro lado, o homem se deu conta de uma impiedosa exploração de outras formas de vida, “havia dessa maneira, um conflito crescente entre as novas sensibilidades e os fundamentos materiais da sociedade humana”(THOMAS, 1988, p.358). Esta dicotomia gerou novas sensibilidades no homem em relação ao meio e isso nos mostra a mudança de sentidos da natureza, que Carvalho (2003) chama de matrizes interpretativas e organizadoras de sentido à natureza, sendo: a) a natureza domada, vinculada fortemente ao antropocentrismo; e b) a natureza como reserva do bom e do belo, que se originou no contexto da Revolução Industrial.

Até o momento da Revolução Industrial muitos países europeus já tinham se tornado bem estabelecidos em outras partes do mundo, especialmente nas Américas, África e Austrália. Assim, a introdução de sistemas agrícolas, a exploração de riquezas das colônias e a exploração de recursos humanos eram os ingredientes para a construção das pátrias européias (MANNION, 1992). Especificamente Portugal, no processo de colonização do Brasil, por muito tempo baseou sua economia na exploração dos recursos encontrados na colônia brasileira.

O século XX passou por um intenso processo de industrialização, bem como cresceu juntamente às novas sensibilidades para com o meio. A crise ambiental passa a ser discutida com mais freqüência, tendo como base o questionamento das formas de exploração dos elementos que compõem o ambiente. As principais causas da problemática ambiental da atualidade podem ser atribuídas aos processos históricos de como a ciência moderna e a Revolução Industrial emergiram. No que diz respeito às ciências, houve a compartimentalização do conhecimento em áreas do saber, que buscava a eficácia do saber científico que foi aplicado à cadeia tecnológica de produção (LEFF, 2007). Deste modo, a sociedade industrial privilegiou a dimensão instrumental do conhecimento e, ao mesmo

tempo, a fragmentação do saber, institucionalizou um diálogo extremamente pobre entre as ciências humanas e as ciências naturais, sendo que a questão ambiental invalida a ideologia do conhecimento especializado (BRÜGGER, 1999). De acordo com Leff (2006), a chamada problemática ambiental emergiu na verdade de uma crise de civilização, não se constituindo apenas de um desajuste ecológico ou econômico, mas sim da perda do sentido de existência que gera o pensamento racional ao mesmo tempo em que nega a outridade. Ele ainda acrescenta que se trata de uma crise

[...] das formas de compreensão do mundo a partir do momento em que o homem surge como um animal habitado pela linguagem, que faz com que a história humana se separe da história natural, que seja uma história de significado e do sentido atribuído pelas palavras às coisas e que gera as estratégias de poder na teoria e no saber que revolveram o real para forjar o sistema mundo moderno (Leff, 2006, p.16).

No período pós-guerra um discurso desenvolvimentista em detrimento do meio ambiente tomou conta de muitos países. Por volta da década de 1960, houve em diferentes localidades do mundo movimentos que criticavam a sociedade, denominados por Carvalho (2006) de contraculturais. No bojo desses movimentos, os protestos em prol da causa ambiental surgiram, uma vez que os problemas de devastação e poluição ambiental aliados ao consumismo ideologicamente pregado tomavam proporções cada vez mais alarmantes. A sociedade em geral passa a vivenciar a degradação ambiental oriunda da forma de desenvolvimento econômico, político e social, o que gera por sua vez, reações, inquietações, denúncias e questionamentos. A preocupação com a questão ambiental no início da década de 1960 era eminentemente preservacionista, o que proporcionou o surgimento de movimentos em defesa do meio ambiente. A partir de então, esses movimentos se aglutinaram, ganhando força política, passando a exigir dos governos medidas preventivas e punitivas no sentido de desacelerarem a degradação ambiental. Um exemplo de denúncia dessa época foi a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, em 1962, da escritora, cientista e ecologista americana Rachel Louise Carson (1907 – 1964), que ao seu modo representou um “verdadeiro efeito de uma farofa no ventilador do otimismo desenvolvimentista, que alardeava a todos os cantos ter empreendido uma revolução verde, ao introduzir o uso maciço de pesticidas na agricultura” (DUARTE, 2005, p.20).

Simultaneamente a esses movimentos sociais houve discussões em torno do crescimento econômico em detrimento do meio ambiente. O termo crescimento pode suscitar controvérsias, pois muitos de nós temos a idéia de que ele possa propiciar um bem-estar. Os governos mais abastados pressupõem crescimento para a “geração de emprego, mobilidade social e o avanço tecnológico. No mundo pobre, o crescimento parece ser a única forma de sair da pobreza”(MEADOWS *et al*, 2007, p.7). Na década de 1960, essa discussão se

consolida e destaca-se o estudioso Ignacy Sachs, que formulou teorias de desenvolvimento que priorizam aspectos como: “a) satisfação das necessidades básicas; b) solidariedade com as gerações futuras; c) participação da população envolvida; d) preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; e) elaboração de um sistema social, garantindo emprego, segurança social e respeito a outras culturas; e f) programas de educação” (REIGOTA, 1998, p.43).

O termo desenvolvimento sustentável, nos dias atuais, parece funcionar mais como um sustentáculo de boas práticas ambientais do que de fato como proposta. Ou seja, ele tem sido utilizado mais para dar a conotação de um discurso “ecologicamente correto” do que pressupõe os critérios de sustentabilidade. De acordo com Sachs (2002) a sustentabilidade se dará observando os seguintes critérios: a) social; b) cultural; c) ecológico; d) ambiental; e) territorial; f) econômico; e g) político.

Em 1972, ocorreu a primeira Conferência sobre o Meio Ambiente Humano. Em 1975, o Programa Internacional de Educação Ambiental foi elaborado e em seguida os princípios e orientações da Educação Ambiental foram formulados na Conferência de Tbilisi em 1977 (LEFF, 2001). Nessa conferência é proposto um “trabalho de educação em questões ambientais, dirigido, seja às gerações jovens, seja aos **adultos**³” para contribuir na formação de uma opinião pública a respeito de suas responsabilidades para a melhoria e proteção do meio. É nesse contexto que a Educação Ambiental (EA) surge para ser inserida no processo educativo de todos os cidadãos, o que levou a discussões e debates significativos sobre o conceito de EA e sua forma de ação e evolução ao longo do tempo (DIAS, 2000).

A formalização da Educação Ambiental ocorreu com a realização do Seminário Internacional de Educação Ambiental, no qual foi elaborada a Carta de Belgrado, que representa uma forma de estruturação da EA, explicitando seus objetivos, diretrizes e especifica o seu público-alvo, na qual destacamos os jovens e adultos mencionados na carta como fazendo parte do público da educação não formal.

A educação ambiental foi tema da Conferência Intergovernamental de Tbilisi em 1977, na qual foi elaborada a Declaração de Tbilisi, que traz em seu texto recomendações para que a EA esteja voltada para pessoas de todas as idades. Assim, incluem-se os **jovens e adultos**, na esfera do ensino formal e não formal. Além disso, ela convoca os Estados para que incluam em suas políticas educacionais, medidas que visem “incorporar um conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas” tendo como base os objetivos e características da Educação Ambiental.

³ Grifo nosso

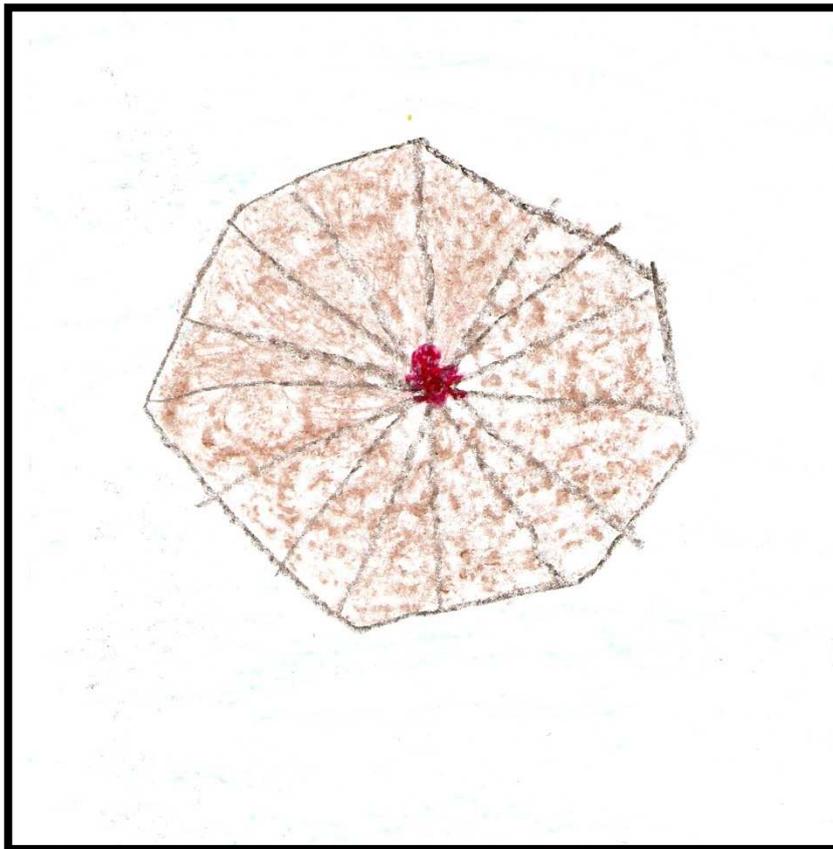
No Brasil, o reflexo dessas recomendações em políticas públicas, aconteceu em 1981, com a promulgação da Lei nº 6.938/81, que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, trazendo em seu artigo 2º os seus objetivos e diretrizes, dos quais destacamos que a educação ambiental deve ser inserida em todos os níveis de ensino. Contudo, um dos marcos mais relevantes das políticas públicas para a Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos está na Constituição da república Federativa do Brasil de 1988.

As constituições brasileiras até a carta de 1988 apresentavam em seus textos uma preocupação de forma indireta com a Educação de Jovens e Adultos e com o Meio Ambiente / Educação Ambiental. As cartas pregressas à de 1988 se preocupavam mais com a gestão e legislação do ambiente, nas quais este é visto explicitamente como uma fonte de recursos a serem explorados. Na constituição de 1988 há subsídios para a elaboração de normas infraconstitucionais de proteção ao meio ambiente e a Educação Ambiental aparece como ferramenta de conscientização da população para a preservação do ambiente. O fato de a EA não estar presente nas outras constituições se explica por esta ter surgido enquanto proposta na década de 1970 em reuniões organizadas pela Organização das Nações Unidas para debater os problemas ambientais que se intensificaram no mesmo período.

A matéria meio ambiente em constituições pregressas a de 1988 aparecia de forma diluída em seus artigos, enquanto que a Carta de 88 apresenta um capítulo específico para o meio ambiente e, por isso, é conhecida como a constituição mais “verde” que o Brasil já possuiu. No entanto, não será discutido e analisado aqui os pormenores dessa constituição, ficando isso para o próximo capítulo, que está voltado para analisar como ocorre o vínculo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental, uma vez que a carta de 1988 garante a oferta e a obrigatoriedade do ensino fundamental a todos aqueles que não tiveram acesso a ele em idade adequada, somado à oferta da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, no qual devemos entender também na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, serão expostas no próximo capítulo as leis infraconstitucionais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) – PNEA -, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer 11/00 – e a Proposta Político Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, nas quais se desenvolveu o estudo para caracterizar o vínculo entre a EA e EJA no cotidiano escolar.

CAPÍTULO II

Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos no Brasil: tecendo os paralelos



Autor: Aluno da Rede Estadual de Educação, participante do projeto: *"Interpretando a trilha do bosque Auguste Saint'Hilaire, 2005.*

2.1 O Tema Meio Ambiente (EA) e Educação de Jovens e Adultos nas Constituições Progressas à Carta de 1988

Após a chegada de Cabral às terras brasileiras, o Brasil consegue se organizar civil e economicamente em 1532 com a economia sustentada na agricultura. No entanto, a implantação de técnicas agrícolas enfrentou as adversidades do meio, principalmente aquelas ligadas ao clima da nova terra que era muito diferente do país de origem dos colonizadores. Nesse sentido, Freyre (2001) aponta que a agricultura, como única base econômica, se tornaria uma tarefa difícil, o que fez o domínio português direcionar seus esforços para a exploração comercial advinda da extração da riqueza mineral, animal e vegetal. Tal fato nos aponta uma forma incipiente de exploração e degradação do meio vinculado aos interesses econômicos vigentes nesse período.

É nesse cenário que a educação de adultos surge no período colonial, vinculada à catequização e ao ensino das primeiras letras realizada pelos jesuítas. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759 e com a Reforma Pombalina, a Companhia de Jesus dominou o cenário educacional brasileiro, que estabeleceu escolas e começou ensinar a ler, a escrever e a contar. Os jesuítas ensinaram as primeiras letras aos índios e aos gentios dessa terra, além do ensino das práticas das virtudes, por meio da pregação do devocionismo, da penitência, da fuga dos maus costumes, dos vícios e do pecado, baseados na doutrina do catolicismo (PAIVA, 2003). A educação jesuítica também atuou no regime escravagista com o processo de catequização dos negros com o objetivo de evitar o culto aos deuses africanos.

Com a reforma pombalina, instituiu-se o ensino laico e público em nosso país, embora se observe nos relatos históricos do período uma considerável demora na reestruturação do sistema educacional brasileiro após a ruptura do referido sistema com os valores da igreja. Tal demora está vinculada aos fatos que Paiva (1987) e Castanha (2007) apontam, pois as condições sociais e políticas somadas às econômicas, que por sua vez estavam baseadas na agricultura, criação de gado e mineração, não exigiam a formação de profissionais especializados devido à utilização da mão-de-obra escrava. Aliado a esse quadro houve o isolamento cultural da colônia, pois Portugal temia a sua emancipação. Como causa desse isolamento cultural, Paiva (1987) ressalta, sem se ater a muitos detalhes, as formas inadequadas de exploração do meio ambiente colonial.

Os jesuítas foram grandes observadores da natureza na colônia brasileira e algumas dessas foram sistematizadas em publicações que traziam conhecimentos a respeito da fauna e da flora local. Houve também a publicação de obras laicas dedicadas a descrever a

fauna e a flora do país, mas o Estado português, até o século XVIII, não se preocupou em organizar os conhecimentos sobre os aspectos da natureza na colônia. No entanto, nas áreas dominadas pela Holanda, foram realizados inúmeros estudos sobre os animais e vegetais com ênfase em suas propriedades utilitaristas, principalmente as medicinais ou de aclimação (DUARTE, 2005). Isso já nos evidencia um reflexo do pensamento a respeito da relação do homem com a natureza, tratado no capítulo anterior, que motivou as formas de exploração do meio ambiente colonial.

O Brasil, enquanto colônia, despertava o interesse e o deslumbramento com os possíveis ganhos oriundos da exploração das terras ainda desconhecidas naquele momento histórico, como já apontava a carta de Pero Vaz de Caminha a respeito das grandes possibilidades de exploração. Mas o que faltava naquele período era a sistematização do conhecimento ou da utilização prática a respeito dos recursos encontrados na colônia. Essa falta de conhecimento, aliada ao crescimento populacional, fez com que em algumas províncias, como a do Pará, no século XVII, passassem por escassez de alimentos como peixe e caça, somado à perda da fertilidade da terra o que obrigava as famílias a mudarem de local (FREYRE, 2001).

A Reforma Pombalina mencionada acima, não repercutiu somente nos aspectos ligados à educação. Ela, na verdade, buscou uma sintonia entre Portugal e o pensamento europeu dominante, ou seja, a revolução do pensamento com que a ciência experimental se firmava. Como medida prática, a Universidade de Coimbra recebeu o ensino experimental e foram criadas a Faculdade de Matemática e a Faculdade de Filosofia Natural (estudo da natureza). O Marquês de Pombal preocupava-se também com as formas de exploração das terras na colônia, fazendo com que fossem implantadas técnicas agrícolas que evitassem os processos de erosão do solo. Para garantir o desenvolvimento e aplicação de tais técnicas, na Faculdade de Filosofia Natural havia alunos brasileiros que, ao retornarem à colônia, dedicavam-se aos estudos da natureza, bem como poderiam aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos em Portugal (PÁDUA, 2004; DUARTE, 2005).

Corroborando a idéia apontada no parágrafo anterior, Domingues (2001) ressalta ainda que nos tempos do Brasil colônia houve grande esforço da coroa portuguesa em conhecer as suas colônias, dentre elas, a brasileira. Esse esforço sempre esteve relacionado com a exploração das potencialidades práticas, utilitaristas, econômicas e envolviam estudiosos de várias áreas do conhecimento, que receberam formação na faculdade de Coimbra. Para isso, muitos deles contavam com a colaboração dos índios para a identificação de plantas com potencial de cultivo, de utilização na indústria, no comércio ou para a extração

de fármacos. Os dados coletados em nosso território eram enviados aos centros de estudo em Portugal para análises e sistematização de conhecimentos a respeito da colônia.

A preocupação com o ambiente, nesse período, evidencia a intencionalidade existente no ato de explorar o meio visando suas potencialidades econômicas, fazendo uso do conhecimento científico sistematizado na Europa. Como uma medida política para o desenvolvimento econômico da época, Portugal divulgou amplamente as informações sobre a colônia para o aperfeiçoamento da produção agrícola. Isso nos permite dizer que o pensamento e as “preocupações” com o ambiente naquele período eram sustentados pela idéia de que se conhecendo, domina-se, e assim se fortalece economicamente.

Podemos ressaltar que, tendo como base os referenciais históricos que evidenciam os temas discutidos por esse trabalho, no período do Brasil colônia, a educação de adultos não se originou e efetivou-se como uma proposta de política educacional vinculada diretamente ao Estado português, destinada à colônia, pelo contrário, ela surgiu explicitamente ligada aos interesses da igreja. A colonização do Brasil de fato gera impactos sobre o ambiente de duas formas: a) impacto pela exploração dos recursos naturais e implementação de uma economia que tem como base a agricultura desvinculada de técnicas bem elaboradas de acordo com a nova realidade e b) pelos conflitos étnicos, quando nos desvinculamos de uma visão antropocêntrica e passamos a considerar os índios como pertencentes do ambiente natural aqui encontrado pelos portugueses. No entanto, a preocupação com o meio ambiente surge de forma incipiente na reforma pombalina, que procura implementar na colônia uma agricultura que não agrida tanto o ambiente (DUARTE, 2005).

A vinda da Família Real, já no início do século XIX, trouxe grande preocupação com a vida cultural da colônia. No tocante às preocupações com o meio ambiente da época, houve, por parte de naturalistas vinculados à coroa portuguesa, maior esforço de se conhecer a diversidade natural do país, e um reflexo disso foi a criação do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, para estudos botânicos. Nessa época, a educação brasileira recebeu um grande impulso no ensino superior, necessário para a formação de quadros profissionais, mas a educação popular permaneceu relegada a segundo plano, o que não representou uma significativa mudança da educação popular no Império.

No período correspondente ao Brasil Império (1822 – 1889), após a proclamação da independência do Brasil, a assembléia constituinte redigiu a primeira Constituição, que foi outorgada em 25 de março de 1824. Nessa constituição, a educação de forma geral não aparece como matéria específica, mas há a preocupação com algumas questões educacionais

que podem ser observadas de forma diluída no conjunto de seus artigos. Nos incisos do Artigo 15⁴, a educação não é contemplada, mas o artigo 110 versa sobre a instrução dos príncipes.

No artigo 179, inciso XXXII, é garantido o ensino primário e gratuito a todos os cidadãos. Com isso, a educação aparece pela primeira vez vinculada a uma política pública, na qual são garantidos o acesso e a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos, o que subentende a inclusão dos jovens e os adultos. Contudo, devemos analisar o contexto histórico no qual a referida constituição foi elaborada, temos que refletir sobre quem eram os cidadãos da época, pois em uma sociedade escravista com predominância de oligarquias, a constituição estava recheada de restrições tanto eleitorais, como financeiras e religiosas, na qual também não é mencionada a participação de mulheres. Nesse sentido, Carli (2004) nos diz que grande parte da população não usufruía dos direitos de cidadãos, os quais eram garantidos somente aos grupos privilegiados da efetivação das políticas garantidoras de direito.

Conforme as normas da Constituição de 1824, a cidadania era efetivamente concedida somente a alguns grupos sociais. Sobre a educação, houve avanço ao garantir o acesso e a gratuidade do ensino, mas pouco se efetivou nesta época e, assim, pode-se constatar a distância que separa o proposto da realidade. As cartas posteriores, precedentes à de 1988, não sanaram este problema, cada qual com características e fatores variados que impediram a efetivação das propostas. Mesmo que o Brasil no período imperial apresentasse uma economia baseada no extrativismo e exploração de metais preciosos, a constituição do império não traz nenhuma matéria específica a respeito do meio ambiente, embora o artigo 179, inciso XXIV⁵ nos mostre a preocupação com a saúde do cidadão (PEREIRA, 2006; ROCHA, 2005). O mundo natural possuía valor ligado à sua importância econômica e a

degradação do território derivava da utilização de práticas tecnológicas e sociais rudimentares originadas do passado colonial. [...] A destruição do ambiente natural não era entendida como um “preço do progresso”, como na visão hoje dominante, mas sim como um “preço do atraso (Pádua, 2004, p. 13).

A constituição de 1824 sofreu uma reforma que ficou conhecida como o Ato Adicional de 1834, quando houve alteração da organização política e administrativa do império, conferindo maior autonomia às províncias, em outras palavras, ocorreu a descentralização do poder. Essa reforma incumbiu às províncias a responsabilidade de

⁴ O art. 15 trata sobre as atribuições da Assembléia Geral

⁵ Art. 179 – A inviolabilidade dos Direitos Civis dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte : inciso XXIV – nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos.

oferecer e administrar a instrução primária e o governo do império ficou a cargo do ensino secundário e superior.

Mas nem tudo aconteceu como previsto no ato adicional, pois as províncias enfrentaram graves dificuldades econômicas, pois a proposta fora feita, mas o investimento em infra - estrutura, como adequação de prédios, qualificação profissional, conteúdos e métodos pedagógicos ficou a desejar (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 1987). As províncias, pouco contempladas com a arrecadação de impostos, quase nada puderam fazer em matéria de educação popular.

Após o ato adicional de 1834, algumas províncias brasileiras buscaram organizar seus sistemas escolares em nível primário, ao mesmo tempo que surgem iniciativas com relação à educação elementar para adolescentes e adultos, como retrata Beisiegel (1974). A situação da educação de adultos em algumas províncias brasileiras é apresentada abaixo.

A criação de cursos noturnos para adultos analfabetos do sexo masculino aconteceu ainda no período do Brasil Império, por meio do Decreto nº. 7.031 A de 06 de setembro de 1878 (MACHADO, 1997). No entanto, há registros de escolas noturnas de alfabetização, mesmo antes da divulgação do decreto, voltadas para jovens e adultos em Goiás, no ano de 1872 (Rodrigues *apud* Silva, 2004). Bem como em outras províncias onde já havia a iniciativa referente à educação de adultos antes do decreto, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Número de alunos em escolas noturnas de algumas províncias brasileiras no período 1870 – 1887, conforme dados apresentados por Beisiegel (1974).

Província	Ano	Nº. de escolas	Nº. de alunos
<i>Pernambuco</i>	1870	---	198
<i>Bahia</i>	1876	07	275
<i>Amazonas</i>	1878	03	146
<i>Piauí</i>	1883	01	30
<i>Maranhão</i>	1887	05	60

No final do período imperial, a economia brasileira, que era baseada na produção de café, vivenciou grande crise. O discurso de alguns produtores de café da época buscava as causas da desordem econômica na falta de incentivo financeiro aliado à escassa mão-de-obra do período, pois o Brasil já vivenciava o final do regime escravagista. O governo imperial, como medida de debater a crise, organiza em 1878 o Congresso Agrícola, que reuniu na cidade de Rio de Janeiro agricultores das principais regiões produtoras de café, para debaterem a crise e buscar alguma solução que impulsionasse o desenvolvimento de lavouras

no país. Pádua (1998, 2004) aponta a brilhante participação de um agricultor nesse Congresso (Manoel Ribeiro do Val, que já se atentava às formas de exploração das terras em detrimento do meio ambiente) que possuía um discurso destoante das pautas vigentes, as quais giravam em torno da falta de mão-de-obra, falta de capitais e implementação de técnicas para o melhoramento das lavouras. Segundo Ribeiro do Val, era um

Erro grave e imenso supor-se que a deficiência da nossa produção é proveniente unicamente da falta de braços e capitais. Só quem não pensa e estuda, só quem acompanha e examina atentamente e de perto nosso sistema de explorar o terreno sem arte e ciência, e a marcha que a lavoura tem seguido, e as revoluções meteorológicas e mudanças climatéricas por que tem passado o Brasil neste último quarto de século, é que pode avançar em absoluto uma semelhante proposição (Do Val *apud* Pádua, 2004, p. 253).

Com a transição do Brasil Império para o regime republicano houve a formulação de uma nova constituição, que foi publicada em 24 de fevereiro de 1891. No tocante ao meio ambiente, tal carta incumbe à União legislar sobre as minas e terras e as formas de exploração das mesmas⁶. A respeito da educação, essa constituição apresenta avanços em relação à carta anterior e traz inscrita a sua laicidade. Nessa Carta, outro ponto que merece ser destacado é a exclusão do direito à cidadania dos analfabetos⁷ ao proibir o voto, embora a população em sua maioria fosse analfabeta nesse período, o que configura a exclusão de adultos iletrados na participação política do país. A gratuidade do ensino permaneceu. Ao mesmo tempo, coube ao Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior e secundário, ficando a cargo dos Estados e Municípios o ensino primário, que apresentavam grandes dificuldades financeiras, o que teve como reflexo a não garantia dos direitos previstos na lei maior, uma vez que não foi instituído vínculo ou destino orçamentário para a educação.

O Brasil da república velha sofria fortes influências das oligarquias nos campos político e econômico. Nas primeiras três décadas do século XX, o país vivencia movimentos sociais como a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922) e as revoltas tenentistas (1922 e 1924), que declararam insatisfação com as oligarquias vigentes no sistema republicano.

As oligarquias mantinham uma educação que atendia aos interesses da elite e se preocupavam em formar os quadros burocráticos e de profissionais liberais, deixando a desejar as classes populares. Nesse período o Brasil contava com uma economia agro-exportadora, cuja produtividade não favorecia a modernização dos modos de produção da época, que possuíam técnicas rudimentares de cultivo. Deste modo, pensar em educação de massas não era destaque, assim como não foi nos tempos do Brasil escravagista. A maioria da

⁶ Art. 34 – Constituição da República de 1891

⁷ Art. 70, § 1º - Constituição da República de 1891

população pertencia à zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam preparação específica nem mesmo a alfabetização (ROMANELLI, 2002).

A revolução da década de 1930 trouxe mudanças nos aspectos educacionais e econômicos com o enfrentamento das oligarquias, repercutindo no campo educacional do país. As mudanças na sociedade brasileira decorreram do incipiente processo de industrialização no início do século, mudando o quadro econômico do país.

No campo educacional houve reformas em vários estados e o Ministério da Educação e Saúde foi criado. A constituição de 1934 trouxe inovações tanto na educação, especificamente para a Educação de Adultos, quanto para as questões ligadas ao meio ambiente. A carta de 1934 dedica um capítulo específico para a Educação (capítulo II) e, além da gratuidade, institui a obrigatoriedade do ensino primário. Isso representa um grande avanço, pois a educação de adultos foi contemplada nos moldes daquele momento, uma vez que a referida constituição previa o Plano Nacional de Educação, que regimentava o ensino primário gratuito e obrigatório extensivo aos adultos⁸. Contudo, ainda é vetado aos homens e às mulheres analfabetos o direito de votar (BEISIEGEL, 1974; CARLI, 2004; PAIVA, 1987; VIEIRA, 2007)

Com relação ao meio ambiente, a constituição de 1934 dispõe proteção às belezas naturais, ao patrimônio histórico artístico cultural, ao mesmo tempo em que confere à União a função de legislar sobre as minas⁹, água, florestas, caça e pesca e suas formas de exploração¹⁰. Percebe-se que há preocupação em se proteger não somente o ambiente natural mas também o ambiente construído pelo homem. Provavelmente não foi possível observar os resultados da aplicação da carta de 1934 nos campos educacional e ambiental devido ao seu curto período de vigência, pois o golpe ditatorial de 1937 impôs um novo regime político ao país, o que exigiu a elaboração de uma nova constituição. No entanto, a carta de 1934 serviu de base para a criação de instrumentos legais para a gestão de áreas protegidas, representando um grande avanço na área ambiental se comparado aos períodos progressos ao republicano. A constituição de 1934 incorpora a natureza como patrimônio nacional a ser preservado e sua proteção ganha destaque na política nacional. Esse avanço resulta, ainda em 1934, na elaboração dos seguintes códigos: a) Código Florestal; b) Código de Caça e Pesca; c) Código das Águas e d) Decreto de Proteção dos Animais (MEDEIROS, 2004).

Ao entrar em vigor, a constituição de 1937 (Estado Novo) manteve a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário com uma nota de assistencialismo presente

⁸ Art. 150, Parágrafo Único – Constituição da República de 1934

⁹ Art. 118 e Art. 119, §§ 4º e 6º - Constituição da República de 1934

¹⁰ Art. 5, XIX, j – Competência privativa da União para legislar – Constituição da República de 1934

no art. 130¹¹ e o analfabeto continua privado de votar. De acordo com Carli (2004), a carta de 1937 apresenta aspectos regressivos, já que a vinculação orçamentária do Estado para com o ensino primário se ausenta. A educação é vista como ferramenta, pois o Estado Novo possuía interesse ideológico, vinculado à educação de adultos, em difundir os princípios uniformizadores da disciplina cívica, moral e ao culto à pátria (PAIVA, 1987). A mesma carta primou pelo ensino adequado às “faculdades e aptidões e tendências vocacionais das classes menos favorecidas” (art. 129), não direcionando atenção ao ensino de adultos especificamente, que só a recebeu após a realização de estudos realizados pelo INEP, que culminou na implantação do ensino supletivo para adultos.

Em 1945 foi criada a UNESCO, que vinha dar estímulo à promoção de programas que se dedicassem à educação de adultos analfabetos que se incluíam no movimento de educação de base (considerava o coletivo), com objetivos de levar a paz e a justiça social, apoiados na difusão do conhecimento, para as regiões menos favorecidas (BEISIEGEL, 1974).

O meio ambiente, na Constituição vigente no Estado Novo, recebeu destaque no que concerne à proteção dos monumentos históricos, artísticos e naturais, bem como dos locais e das paisagens dotados pela natureza¹². Nela, coube à União a competência de legislar sobre minas, águas, florestas, caça, pesca e sua exploração¹³, além da competência de legislar sobre o subsolo¹⁴.

A revolução vivenciada na década de 30 representou também o firmamento do sistema capitalista no território nacional, observado o crescente processo de industrialização da época, que trouxe reflexos na economia e política nacional (SUZIGAN, 1988). Primeiro porque o Brasil passa a ter um novo modo de produção, ocorrendo o desvinculamento da economia agro-exportadora, o que, conseqüentemente, enfraquece as oligarquias. O capitalismo industrial em nosso país trouxe consigo novas exigências educacionais, pois se antes não havia a necessidade de ler e escrever para cultivar café, agora ser alfabetizado já se torna necessidade, principalmente para ingressar no mercado de trabalho industrializado, ou seja, a leitura e a escrita passam a ter valor e a demanda pelo ensino se eleva, o que se observa em ações afirmativas do Estado a partir da década de 1940, como por exemplo as campanhas de alfabetização que surgiram. Com o país em processo de industrialização, o

¹¹ Art. 130 - *O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.*

¹² Art. 134 – Constituição da República de 1937

¹³ Art. 16, XIV – Constituição da República de 1937

¹⁴ Art. 18, ‘a’ e ‘e’ – Constituição da República de 1937

ensino passa a ter outro valor nesse novo contexto, pois até o final do império a educação era tida como indicador de condição social e não trazia contribuições para a população em geral, o que muda drasticamente com a revolução de 1930, pois, a partir desse momento nota-se a existência de vínculo entre o modo de produção e a educação.

Após a era Vargas e com o retorno da realidade democrática no país, houve a elaboração de uma nova constituição, a de 1946, embasada no espírito liberal e democrático. No campo educacional, a carta de 1946, de acordo com Romanelli (2002), trouxe avanços ao considerar que a União legislaria sobre as diretrizes e bases da educação¹⁵, servindo de alicerce para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), votada somente em 1961 (Lei nº 4.024/61). A LDB traz como matéria a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade e, para aqueles que não ingressaram em idade adequada, indica a formação de salas especiais ou cursos supletivos correspondentes ao nível de desenvolvimento dos alunos¹⁶. Além disso, a mesma lei dispõe sobre a obrigatoriedade de empresas com mais de cem funcionários oferecerem o ensino primário gratuito para servidores e seus filhos, atendendo, portanto, a educação de adultos¹⁷.

Entre outras matérias, a carta de 1946 destaca a exigência de concurso de provas e títulos para a ocupação de cargo no magistério¹⁸, além da destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino¹⁹. A constituição de 1946 destoa em muitos aspectos da constituição de 1937 e se aproxima da ideologia do movimento dos pioneiros da educação da década de 1930.

Especificamente no campo da educação de adultos, no período de 1947 a 1964, ocorreu um grande aumento de campanhas a favor da educação dos mesmos, e que estavam vinculadas a instituições que se preocupavam com o homem do campo, juntamente com movimentos populares, organizações estudantis e pela própria igreja. Na esfera governamental, muitas propostas surgiram para resolver o problema da baixa escolaridade dos brasileiros, dentre elas destacam-se: I Congresso de Educação de Adultos (1947); Serviço de Educação de Adultos (1947); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1950); II Congresso Nacional da Erradicação do Analfabetismo (1958); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1960); Movimento Educação de Base (1961); “De pé no chão também se aprende a ler” (1961); Plano da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962) (PAIVA, 1987; MACHADO, 1997; HADDAD & DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2001).

¹⁵ Art. 5º, XV, ‘d’ – Constituição da República de 1946

¹⁶ Art. 27 – Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁷ Art. 31 – Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁸ Art. 168 – Constituição da República de 1946

¹⁹ Art. 169 – Constituição da República de 1946

No entanto, Machado (1997) afirma que os programas do governo apresentavam a característica da descontinuidade das ações propostas, vinculadas às alterações dos quadros do governo. A autora ainda destaca ações voltadas para a educação de adultos ligadas aos partidos de esquerda, movimentos estudantis e militantes da igreja católica. Dentre esses movimentos ela destaca: Movimento da Cultura Popular (1960); Centro de Cultura Popular (1961); Movimento da Educação de Base (1962); Sistema Paulo Freire (1962), entre outros.

A carta de 1946, entre outras, traz como matéria o meio ambiente ao manter a defesa do patrimônio histórico, cultural e paisagístico. Reserva ainda à União a competência de legislar sobre normas gerais a respeito da defesa da saúde, das riquezas do subsolo, das águas, das florestas, caça e pesca²⁰. O Brasil, nesse período, passava por intenso processo de industrialização, o que refletiu em mudanças no seu quadro de ocupação geográfica, quer dizer, a população que antes era em sua maioria rural começa a ocupar os grandes centros urbanos, principalmente os da região sudeste. A degradação ambiental no país caminha a passos largos, influenciada pela instalação de indústrias entre 1930 e 1970 (MORAES, 2004).

O golpe militar de 1964, apoiado pela burguesia nacional devido à instabilidade do cenário político e econômico, rompe com as liberdades democráticas, os direitos políticos e se instaura a proibição das práticas sociais que eram tidas como ameaças à nova ordem estabelecida no país (CARLI, 2004). Com isso, uma nova constituição da república foi promulgada em 24 de janeiro de 1967 e, no tocante à educação de adultos, houve a repressão das campanhas que atuavam sobre este foco. A ação do Movimento de Educação de Base persistiu e passou a ter um cunho evangelizador, mas aos poucos foi sendo inibida pelos órgãos de repressão e pela própria hierarquia católica (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Já os programas de educação de adultos ligados ao governo militar foram criados, como Ação Básica Cristã e a Cruzada ABC, que traziam consigo um discurso que não contrariava o regime.

O governo ditatorial na verdade não poderia acabar de vez com a educação de adultos, pois isso iria contra o modelo sócio-econômico instalado durante esse período. Como estratégia, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – em dezembro de 1967 e que pouco contribuiu para a redução dos índices de analfabetismo no país, até que foi extinto em 1985, quando o país já apresentava maior abertura política (PAIVA, 1987; HADDAD & DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2001). Ainda durante o período militar, consolidou-se juridicamente na Lei nº 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o ensino supletivo. A educação de adultos, de acordo com essa lei, foi atendida pelo ensino supletivo que tinha por finalidade “suprir, a escolarização regular para

²⁰ Art. 5º, XV, ‘1’ – Constituição da República de 1946

adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria²¹”, e abrangia desde a “iniciação no ensino de ler, escrever e a contar²²”, além da formação profissional.

Em relação ao ambiente, a constituição de 1967 inclui, entre os bens da União, os lagos e quaisquer outras correntes de água, as terras ocupadas por silvícolas²³ e estabelece como uma das competências da União, legislar sobre as jazidas, minas e outros minerais, metalurgia, florestas, caça, pesca, águas e energia elétrica²⁴. Foram criados durante o período militar o Código Floresta de 1965 (Lei nº 4.771 de 15/09/1965), a lei de proteção à fauna (Lei nº 5.197 de 03/01/1967), as áreas de proteção ambiental (Lei nº 6.902 de 27/04/1981) e as reservas ecológicas (Decreto nº 89.336 de 31/01/1984).

Abaixo, o quadro 3 demonstra como as constituições brasileiras abordaram os temas Educação de Jovens e Adultos e Educação Ambiental / Meio ambiente em seus textos, observando o contexto sócio-econômico das épocas em que foram elaboradas. Cabe ressaltar que este quadro não tem a finalidade de estabelecer as relações entre Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos nas constituições pregressas à carta de 1988, mas sim de salientar como foram abordados tais temas nessa legislação.

²¹ Art. 24, ‘a’ – Lei nº 5.692/71 – LDB/1971

²² Art. 25, ‘a’ – Lei nº 5.692/71 – LDB/1971

²³ Art. 4º, II, IV – Constituição da República de 1967

²⁴ Art. 8º, XVII, ‘h’, ‘i’ – Constituição da República de 1967

Quadro 3 – Demonstrativo da abordagem dos temas EJA e Meio Ambiente (EA) nas Constituições Brasileiras, observando-se o contexto sócio, histórico e econômico da época de suas elaborações

PERÍODO		EDUCAÇÃO DE ADULTOS / EJA	MEIO AMBIENTE / EA	
Brasil Colônia 1500 – 1822		Os jesuítas organizaram a educação no Brasil e esta por sua vez estava ligada aos interesses da igreja cristã, ou seja, ensinar a ler e escrever estava vinculado à catequização.	A economia do período se baseava na exploração dos recursos da colônia o que fez com que as riquezas naturais fossem exploradas sem uso de técnicas o que ocasionou impactos ambientais já observados por estudiosos daquele período.	
Brasil Império 1822 – 1889 (Constituição de 1824)		A educação após a reforma pombalina é desvinculada da ordem jesuítica. Com a chegada da família real no Brasil há grandes incentivos culturais da colônia, e assim, houve a criação de cursos superiores para formação de mão-de-obra. A primeira constituição é elaborada e nela a educação, especificamente o ensino primário é direito de todos (incluindo adultos) devendo ser ofertado gratuitamente.	A fixação da moradia da família imperial promoveu também a realização de estudos para conhecer a diversidade natural do país tendo em vista suas potencialidades de caráter utilitarista. No final do período imperial, a economia brasileira estava fortemente baseada na agricultura, principalmente de culturas de café sustentada pelo uso da mão-de-obra escrava. Os agricultores passam por forte crise na produção que por sua vez estava ligada ao empobrecimento do solo devido à utilização de técnicas que não levavam em consideração a conservação e manejo do terreno.	
Brasil República 1889 – tempos atuais	República Velha (1889 – 1930)	Constituição de 1891 e Constituição de 1934	A educação na Constituição de 1891 permanece com a gratuidade do ensino, mas priva as pessoas analfabetas do direito de votar, privando sua cidadania. A constituição de 1934 além da gratuidade institui a obrigatoriedade do ensino primário extensivo à educação de adultos, o que representou um grande avanço na história da educação de adultos.	
	Estado Novo 1937 – 1945	Constituição de 1937	É mantida a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino e apresenta aspectos regressivos onde a vinculação orçamentária do Estado para com o ensino primário se ausenta. A educação é vista como ferramenta ideológica. A educação de adultos ainda não recebe grandes estímulos, ou seja, não houve efetivação de políticas específicas. Com a criação da UNESCO em 1945 há incentivos à criação de programas destinados à educação de adultos.	
	Constituição de 1946		Inspirada nos ideais liberais e democráticos, no que diz respeito à educação, ela incumbe à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e destina recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação. A educação de adultos nesse período apresenta considerável desenvolvimento recebendo atenção do governo por meio de suas campanhas e dos movimentos não governamentais ligados a partidos de esquerda, movimentos estudantis e à igreja católica.	
	Ditadura Militar (1964 – 1985)		Constituição de 1967	Desestruturação das campanhas ligadas à educação de adultos em períodos progressos ao regime militar. O ensino supletivo foi regulamentado pela segunda LDB brasileira, a Lei nº 5.692/71 e houve também a criação do MOBRAL como um instrumento de controle e solidificação das idéias do regime militar.
	Constituição de 1988		É garantido o acesso ao Ensino Primário ao Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório para todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso em idade própria. Essa constituição serviu de base para a elaboração de normas infraconstitucionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde a EJA é tratada como modalidade de ensino e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos	A constituição de 1967 inclui entre os bens da União os lagos e quaisquer outras correntes de água, as terras ocupadas por silvícolas e coloca como uma das competências da União, legislar sobre as jazidas, minas e outros minerais, metalurgia, florestas, caça, pesca, águas e energia elétrica. Instrumentos de legislação são criados como o Código Floresta de 1965 (Lei nº 4.771 de 15/09/1965), lei de proteção à fauna (Lei nº 5.197 de 03/01/1967), áreas de proteção ambiental (Lei nº 6.902 de 27/04/1981) e reservas ecológicas (Decreto nº 89.336 de 31/01/1984).
	Constituição de 1988		Essa constituição apresenta um capítulo específico para o meio ambiente e dispõe sobre sua proteção. O termo “Educação Ambiental” aparece pela primeira vez em uma constituição e tida como uma ferramenta para conscientizar a população para a preservação do meio ambiente, sendo esta ser promovida em todos os níveis de ensino.	

2.2 Políticas Públicas para a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos pós Constituição da República de 1988

Considerando que a proposta deste estudo é discutir a relação entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos no cotidiano escolar (o real), teremos como ponto de partida as proposições das políticas públicas brasileiras a respeito da EA e da EJA com o objetivo de realizar a contraposição entre o “proposto” e o “real”.

O termo política pública deve ser compreendido como as medidas adotadas pelos programas de governo implementados pelo Estado e direcionados para setores específicos da sociedade (GOBERT, MULLER *apud* HÖFLING, 2001). A responsabilidade de implementação e manutenção das políticas públicas é do Estado, partindo das decisões tomadas por diferentes órgãos públicos e diferentes organismos da sociedade relacionados à política implementada. Assim, o Estado aparece como um instrumento jurídico, geograficamente inscrito, ligado à cultura e é um elemento historicamente temporal.

As políticas públicas relacionadas à educação são denominadas “políticas públicas sociais” e surgiram no século XIX pelo embate entre o capital e o trabalho. São definidas como aquelas que buscam redistribuir os “benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos aparece nas políticas públicas de forma incipiente desde a formulação da Constituição de 1824, na qual é garantido o acesso ao ensino primário a todos os cidadãos, inclusive os adultos. Na constituição de 1988, o artigo 207 traz, como dever do Estado, garantir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os que não tiveram acesso a ele em idade própria, assegurando, assim, a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Vieira (2007), a atual carta pode ser caracterizada como uma “constituição cidadã” ao propor a inclusão de sujeitos historicamente excluídos, garantindo a oferta de ensino noturno e regular.

As políticas públicas vinculadas ao meio ambiente são agrupadas por Cunha & Coelho (2005) em três grupos, a saber: a) regulatórias; b) estruturadoras e c) indutoras de comportamento. As políticas regulatórias dizem respeito à legislação específica e ganham impulso a partir da década de 1930. A percepção da realidade, em um contexto social e histórico, influencia o processo de formulação de políticas públicas. Na década de 1970 houve o aumento da percepção da degradação ambiental somada à descentralização do movimento ambiental que adquire características multisetoriais, sendo observado o envolvimento de agências estatais, ONGs, grupos de pesquisa científica (CUNHA & COELHO, 2005).

A Educação Ambiental aparece nas políticas públicas brasileiras após o seu surgimento na década de 1970. Na constituição de 1988, o tema meio ambiente ganha um capítulo específico e nele é garantido a

todos os cidadãos um 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” (Art. 225 – Constituição de 1988).

Como forma de garantir esse direito, a mesma carta incumbe ao poder público, entre outros meios, estabelecer a educação ambiental nos níveis de ensino para promover a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Portanto, entende-se, neste momento, a inclusão da EA na EJA, o que representa um avanço dentre as políticas públicas relativas a esse tema.

Na década de 1990 o movimento ambientalista brasileiro almejou a institucionalização da Educação Ambiental, que por sua vez possui suas raízes no movimento ecológico originado na década de 1960, ligado aos movimentos contraculturais. Lipai (2007) caracteriza a institucionalização da EA no Brasil em dois momentos: a) ligados diretamente aos movimentos ecológicos e às práticas de conscientização sobre os recursos naturais e b) aqueles em que a EA vai se firmando com uma proposta educativa, por meio do diálogo com o campo educacional.

Após a promulgação da carta de 1988 ocorreram alguns episódios que demarcam o movimento em torno da regulamentação da Educação Ambiental, dentre eles, Pereira (2006) destaca o I Encontro de Educação Ambiental no Ensino Formal (1989), a apresentação do projeto de lei sobre a política nacional de Educação Ambiental (1993), o estabelecimento do Programa Nacional de Educação Ambiental (1994), a inserção do tema meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e a realização da I Conferência Nacional de Educação Ambiental (1997). Com relação ao último evento citado, foi elaborada a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, a qual não levantou a importância da relação da EA com a EJA ao definir os papéis e desafios da EA no ensino formal (BRASIL, 1997).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia (1991), resultou na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e nessa, em seu artigo 1º, afirma que “cada pessoa – criança, jovem e adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para atender suas necessidades básicas de aprendizagem”. Assim sendo, para a satisfação dessas necessidades, a mesma aponta a possibilidade e a responsabilidade, dentre outras questões, a de proteger o meio ambiente. Além disso, em seu art. 5º, a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada como medida para ampliar os raios

de ação da educação, incluindo o meio ambiente em programas de educação formal, entre outras matérias e entre outros problemas sociais.

Depois de onze anos de promulgação da carta de 1988, a EA, de forma mais abrangente e clara, foi incorporada às políticas públicas brasileiras pela aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – (Lei nº 9.795/99) e instituída e regulamentada em 2002 pelo Decreto nº 4.281/02²⁵. A PNEA regulamenta o inciso VI do parágrafo primeiro do artigo 225 da Constituição Federal, que incumbe ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. O grande avanço dessa política está no fato de delinear os aspectos, princípios, objetivos, esferas e âmbitos de ação, o que representa um marco legal para ambientalistas e professores que há muito faziam educação ambiental sem um referencial legal (LIPAI, LAYRARGUES, PEDRO, 2007). A Política Nacional de Educação Ambiental entende por EA,

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade²⁶. (Lei 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA)

A definição de EA pela PNEA apresenta um caráter conservacionista de meio ambiente para o uso do homem, conforme aponta Lipai *et al* (2007). Ao mesmo tempo, deve-se atentar à concepção de meio ambiente tratada pela PNEA em sua totalidade “considerando as suas interdependências entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural”, com o enfoque na sustentabilidade.²⁷ Além disso, Saito (2002) destaca como avanço, a superação de uma visão ingênua de ambiente que fica explícita em um dos objetivos da EA na PNEA. Esta busca uma visão integrada de meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações²⁸.

Nesse sentido, o educador ambiental ao tomar contato com a política em questão, deve se atentar a esta divergência, pois ler não é somente codificar palavras e sim “buscar clarificar as dimensões opacas²⁹”, que nesse caso se referem a um conceito. Por isso, Carvalho (2006) nos chama a atenção sobre a importância de fazermos o uso dos óculos conceituais para a compreensão do que está sendo analisado. Embora a PNEA delimite os rumos da EA no país, o educador deve possuir a capacidade de se posicionar perante tal e saber enxergar de forma crítica o que está sendo proposto. Somado a isso, é necessário compreender a EA como um vocábulo que envolve o campo educacional e o ambiental, e o substantivo “educação” nos

²⁵ Brasil (2002a).

²⁶ Art. 1º - Lei nº 9.795/1999 – PNEA.

²⁷ Art. 4º, ‘II’ – Lei nº 9.795/1999 – PNEA

²⁸ Art. 5º, ‘I’ – Lei nº 9.795/1999 – PNEA

²⁹ Freire (2001).

mostra os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa e o termo “ambiental” contextualiza as práticas educativas, ou seja, caracterizam-nas diante da crise ambiental que o mundo vivencia (LAYRARGUES, 2004).

O termo “ambiental” caracteriza as práticas educativas e o remete diretamente ao termo “ambiente”. Nesse sentido, Leff (2001) conceitua o ambiente como uma categorização sociológica e não biológica que está relacionada a uma racionalidade social na qual se encontram comportamentos, saberes e valores, além das novas potencialidades de produção. O autor ainda faz um alerta sobre a EA não estar voltada para as discussões em que se considera o “ambiente” como o meio em que circundam as espécies e as populações biológicas. O ambiente é um objeto do conhecimento e é também um projeto coletivo construído e reconstruído na junção entre natureza e cultura, de acordo com os valores adotados. Nessa perspectiva, a educação ambiental envolve todas as dimensões da relação do homem com o ambiente, tanto a nível individual como na coletividade (SAUVÉ, 2008).

Os conceitos de EA se modificaram ao longo do tempo e estes sempre estiveram arraigados à evolução do conceito de meio ambiente, devido ao fato deste, tempos atrás, estar ligado somente aos aspectos naturais, o que não permitia a colaboração de outras áreas do saber, como as ciências sociais, na discussão da melhoria do ambiente humano (DIAS, 2000). Além disso, os conceitos de natureza também sempre nortearam as práticas e discussões em Educação Ambiental (CHARLOT & SILVA, 2005). Nesse viés, novos campos de pesquisa são criados, como os que se dedicam aos estudos sobre a epistemologia da EA e que vêm contribuir para o rompimento de uma espécie de cinturão protetor que o termo EA forma em torno de boas práticas e bons comportamentos ambientais que se dão de forma arbitrária, sem o estabelecimento de critérios que os definem (CARVALHO, 2006). Um ponto marcante da PNEA, que atende aos objetivos desse trabalho, é a inserção da EA na Educação de Jovens e Adultos, assegurada no art. 9º:

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.³⁰

A PNEA traz orientações (pedagógicas e práticas) para a Educação Ambiental e sua relevância de estar inserida na educação formal. Mas até que ponto pode-se afirmar que

³⁰ Grifo nosso.

essa lei possui eficácia e adesão por parte das escolas? Por que a distância entre o proposto e o real? Como captar o sentido educativo da lei e a transformar em atitudes e valores ligados ao meio ambiente? Como fazer para que os professores e alunos saiam da “consciência mágica”³¹ a respeito de temas relacionados ao meio ambiente?

No Brasil usa-se a terminologia EJA para se referir à Educação de Jovens e Adultos. O município de Goiânia, de acordo com os documentos oficiais da SME³², utiliza a terminologia EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) sistematizada pela Proposta Político – Pedagógica de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME. A PPP-EAJA, ao considerar as especificidades e necessidades dos educandos, possui três frentes para a educação de jovens e adultos, sendo organizadas da seguinte forma:

- a) Programa AJA – Expansão (Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos);
- b) Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série;
- c) Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série;

A Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), garante a educação de jovens e adultos destinada àqueles que não tiveram acesso, ou não deram continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos (BRASIL, 2002b). Na LDB, a EJA é tratada como uma modalidade de ensino da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com o Parecer 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, “o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser”, ou seja, possui um perfil próprio, um modo de existir com características próprias.

A respeito da Educação Ambiental, a LDB não estabeleceu nenhuma disposição sobre o tema e nem o cita expressamente. Ao versar sobre o Ensino Fundamental, destaca a importância de se inserir nos currículos o conhecimento sobre o mundo físico e natural, a realidade social e política do Brasil³³. Outro aspecto é o tratamento que o ensino superior recebe sobre a sua finalidade de promover o conhecimento do mundo presente, em particular o nacional e os regionais³⁴. Pode-se afirmar que isso representa a forma de tratamento dada pela lei à questão ambiental, mas que na verdade pouco representa frente às propostas

³¹ De acordo com Freire (2000), consciência mágica é aquela em que as pessoas estão de certa forma imersos nos acontecimentos do cotidiano, mas que não percebem as verdadeiras causas de tais acontecimentos.

³² Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: Proposta Político – Pedagógica – SME / GOIÂNIA, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 22 de junho de 2005.

³³ Art. 23, §1º - LDB/96.

³⁴ Art. 43, VI - LDB/96.

nacionais e internacionais para o firmamento e institucionalização da EA enquanto política pública no país.

A PNEA deixa evidente a relação entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos no artigo 9º, no entanto não é a única orientação para tal relação. Em julho de 1997 aconteceu a V Conferência Internacional da Educação de Adultos³⁵ - V CONFINTEA – realizada em Hamburgo e reuniu cerca de 1500 delegados de todos os países. Neste evento apontou-se um novo paradigma para a EJA, tendo como base a formação do cidadão e a superação da idéia de que a educação de adultos fosse vinculada somente aos aspectos de alfabetização propriamente ditos, como pode ser observado no fragmento da Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos [...], torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (V CONFINTEA, Declaração de Hamburgo, 1999, p.19).

A nova concepção da Educação de Jovens e Adultos se firma de forma a fugir do caráter reducionista e estreito do senso comum que promove a relação entre a EJA e a alfabetização como uma educação ligada à escolarização “*de correção de fluxo, aceleração, aligeiramento*” (IRELAND, 2007, p.231). Corroborando a idéia de uma nova visão da educação de adultos, Di Pierro *et al* (2001) destaca que os limites da escolarização em sentido restrito podem ser extrapolados quando se pensa que a EJA se constitui como um campo de práticas e reflexão por abordar múltiplos processos de formação que podem visar a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, o desenvolvimento de questões culturais pautadas em outros espaços que não sejam propriamente o escolar.

Além dos trabalhos das comissões da V CONFINTEA, existiram 33 oficinas organizadas em torno dos sub-temas da conferência, dentre elas, destacam-se o tema 6, *Adult learning in the context of environment, health and population*, e o tema 6a, *Adult environmental education: awareness and environmental*, nos quais foram feitos apontamentos sobre a importância de se estabelecer relação entre a educação de jovens e adultos e a educação ambiental. As recomendações desse grupo de trabalho partem da premissa de que a EA é um processo permanente no qual os indivíduos adquirem valores, conhecimentos e experiências para habilitá-los a agirem de forma individual e na coletividade para resolverem problemas relacionados ao meio ambiente. Nesse sentido, o grupo de trabalho sugere que a

³⁵ As Conferências Internacionais da Educação de Adultos são realizadas com periodicidade de 10 anos. A próxima conferência será realizada na cidade de Belém – PA, de 19 a 22 de maio de 2009.

educação de adultos deve difundir o conhecimento acerca dos impactos sociais e físicos, diretos e indiretos, sobre o meio ambiente.

O documento nacional preparatório da VI Conferência Internacional da Educação de Adultos, a ser realizada no Brasil, reforça a idéia de uma nova configuração da Educação de Jovens e Adultos como uma área específica que obtenha direitos e responsabilidades político – educacionais, mediante os “movimentos sociais, que nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2008, p. 12). Além disso, o mesmo documento traz como recomendação a implementação de “políticas públicas que promovam a integração da EJA com outros setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, dentre outros, na perspectiva de formação integral dos cidadãos” (BRASIL, 2008, p. 27). Serão destacados no quadro 4 fragmentos das recomendações contidas no documento preparatório para a VI CONFINTEA, que ilustram a necessidade e a importância em se estabelecer a relação entre a EA e a EJA.

Quadro 4 – Demonstrativo das recomendações contidas no documento preparatório à VI CONFINTEA.

Recomendações ao Ministério da Educação	Dados da EJA	“8. Realizar pesquisa nacional sobre todas as ações de EJA no Brasil – tendo como responsável o INEP – com chamamento em cadeia nacional de televisão e rádio, para que todas as entidades públicas e privadas que desenvolvem ações de EJA (de escolarização e de educação continuada, nos diversos campos do conhecimento – direitos humanos e sociais, gênero, educação ambiental ³⁶ , educação de trabalhadores, saúde etc.) ”
	Formação de Educadores	“2. Fomentar a perspectiva popular e intersetorial na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EJA, com aprofundamento da compreensão sobre a geração de sustentabilidade e renda; sobre as experiências de educação ambiental ³² , com ênfase na concepção de sociedade baseada no desenvolvimento sustentável; sobre temáticas afro-descendentes e indígena; e sobre princípios solidários.”
	Aspectos Didáticos – Pedagógicos	“4. Estimular a inclusão, nos projetos políticos pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável definidos em documentos, particularmente a <i>Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global</i> . ”
Recomendações aos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais	Formação de Educadores	“2. Promover a formação inicial e continuada de professores que contemple a discussão e experiências de educação ambiental ³⁷ , com ênfase na concepção de sociedade pautada no desenvolvimento sustentável.”
	Currículo	“7. Implantar a Política Nacional de Educação Ambiental na EJA, por meio de ComVidas: Comunidade de Aprendizagem para a Qualidade de Vida, e com o apoio de Coletivos Educadores/Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, partindo de ações conjuntas do órgão gestor da EJA e o comitê gestor (MEC – MMA) da Política Nacional de Educação Ambiental.”

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA*. Brasília – DF, 2008.

³⁶ Grifo nosso

³⁷ Grifo nosso

Há o entendimento de que a educação de adultos possui uma ação política transformadora de perspectivas, tendo como referencial teórico Paulo Freire, que destaca a importância de se ter como um dos pilares da educação de adultos, o potencial emancipatório, o papel social e político. Paulo Freire baseava suas idéias na importância da leitura de mundo precedida da leitura da palavra, assim, considerar as conseqüências sociais e políticas da exploração do meio na educação de adultos se torna algo de extrema importância. O caderno do grupo de trabalho da V CONFINTEA ainda ressalta a importância de se trabalhar de forma integrada as questões ambientais às questões sociais de uma forma mais holística, evidenciando suas relações (UNESCO, 1999).

A inserção da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos se faz importante ao partirmos da idéia de que a educação ou a aprendizagem ocorrem ao longo da vida. A Educação Ambiental na EJA deve levar em consideração o histórico de vida do adulto no qual as problemáticas ambientais fizeram parte direta ou indiretamente. Há grande quantidade de trabalhos que relatam práticas de EA para a o Ensino Fundamental e em menor quantidade para o Ensino Médio e pouco verifica-se para a Educação de Jovens e Adultos. No público de crianças e adolescentes, a EA está muito ligada a uma corrente comportamentalista que, conforme afirma Carvalho (2001), se preocupa mais em conscientizar a população sobre os problemas ambientais. Esta corrente também é vista como difusora de conhecimentos sobre o meio ambiente na perspectiva de atuar como indutora da mudança de hábitos e comportamentos que não condizem com a preservação dos recursos naturais.

O entrelace EA e EJA deve acontecer vinculada às práticas pedagógicas que não sejam engessadas, ou seja, “para cada medida um peso”. A EA comportamental não é o modelo para a EJA, uma vez que está embasada nos pressupostos da educação popular, na qual educar é um ato político em sentido amplo.

A Educação Ambiental Popular se preocupa com a formação dos sujeitos e a geração de valores. Ao mesmo tempo está comprometida com o ideário emancipatório, que enfatiza a dimensão ambiental. O educador deve agir como um mediador de compreensão das relações entre os educandos com o meio ambiente (CARVALHO, 2001).

CAPÍTULO III

A Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos sob o Olhar dos Professores



Autor: Aluno da Rede Estadual de Educação, participante do projeto:
"Interpretando a trilha do bosque Auguste Saint'Hilaire, 2005.

Os dados coletados através dos questionários nos permitiu ter contato com os saberes dos professores sobre a EA e a EJA. O saber docente engloba um conjunto de conhecimentos obtidos na universidade durante a formação inicial (saberes disciplinares e curriculares), bem como os saberes pessoais ou ainda aqueles oriundos da própria experiência profissional.

Os saberes experienciais que não se encontram organizados em teorias, correspondem aos saberes práticos que formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2007, p.49). O autor apresenta três definições de saberes, ligados: a) à **subjetividade**, na qual saber algo é ter a certeza subjetiva racional e as pesquisas que se dedicam a essa vertente possuem a preocupação em conhecer os processos de cognição e o saber é abordado em termos de suas representações mentais referentes à sua origem; b) ao **juízo**, que aborda os saberes a nível do discurso, pois este afirma algo a respeito de alguma coisa e assim, nessa concepção, o discurso é tomado como uma forma de exposição dos saberes e não considera os juízos de valor, bem como as vivências; e c) à **argumentação**, concepção com a qual Tardif (2007) se identifica e diz respeito a uma construção coletiva, originada de discussões, de natureza lingüística e de trocas discursivas entre os seres sociais. É ainda ressaltado pelo autor supracitado que a melhor forma de ter acesso a esses saberes (**argumentação**) é questionar os professores, pois assim apresentarão um conjunto de argumentos ou de motivos para prestarem contas de seus comportamentos. Por isso, sugere como estratégia de pesquisa, formas que busquem respostas sobre as razões do agir e do discorrer em que se baseiam as práticas dos professores.

Observamos com os dados em mãos, que grande parte dos professores não possui formação específica em EA e EJA, mas o contato com essa modalidade de ensino e com o tema meio ambiente se torna uma situação condicionante de formação, na qual estão presentes os “sentimentos, as atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...] mediadas por diversos canais como o discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc.” (TARDIF, 2007, p. 50). As respostas do questionário aplicado aos professores da Escola Municipal Ana Terra foram agrupadas em três categorias de análise e cinco sub-categorias apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise obtidas pelos questionários aplicados aos professores da EAJA na Escola Municipal Ana Terra (SME – Goiânia)

Categoria	Sub – Categorias
1. Prática pedagógica dos professores na EJA	a) Formação e dificuldades encontradas b) Objetivos da EJA e conhecimento do público da EJA
2. Prática pedagógica dos professores com a EA	a) Formação em EA b) Definição de EA e seus objetivos
3. Prática pedagógica dos professores na relação EA /EJA	a) Inserção da EA na EJA

3.1 Prática Pedagógica dos Professores na EJA

3.1.1 Formação e Dificuldades Encontradas

Os motivos que levaram os professores a atuarem na EJA podem ser divididos em dois grupos de respostas: a) as que estão relacionadas a questões pessoais (50%) e; b) as que apontam os professores que se identificam com o público da EJA (50%), como mostram as respostas abaixo, respectivamente:

Grupo “a”

Os critérios de lotação da SME, pois eu estava na coordenação de turno e unidade escolar em que trabalho no noturno não comportava mais este cargo. (P2)

Adequação às minhas necessidades pessoais de mãe e esposa. (P4)

Gosto pelo magistério, salário, aspectos sociais. (P7)

Motivos pessoais, para não ficar o dia todo na escola e ter um tempo livre durante o dia para outros assuntos. (P8)

Grupo “b”

Apesar das dificuldades existentes, os alunos demonstram mais interesse em aprender e isto me chamou muita atenção. (P1)

Aprovada na prefeitura, fui designada para trabalhar numa escola noturna. Foi aí que conheci o movimento da EJA. Gostei principalmente para trabalhar com pessoas de mais idade. (P3)

É um trabalho gratificante, você aprende muito com as experiências de mundo que eles nos repassam. O adulto vem em busca do que ficou para trás há muitos anos. Eles têm uma confiança na escola, no professor. (P5)

Identifico mais com o adulto. (P6)

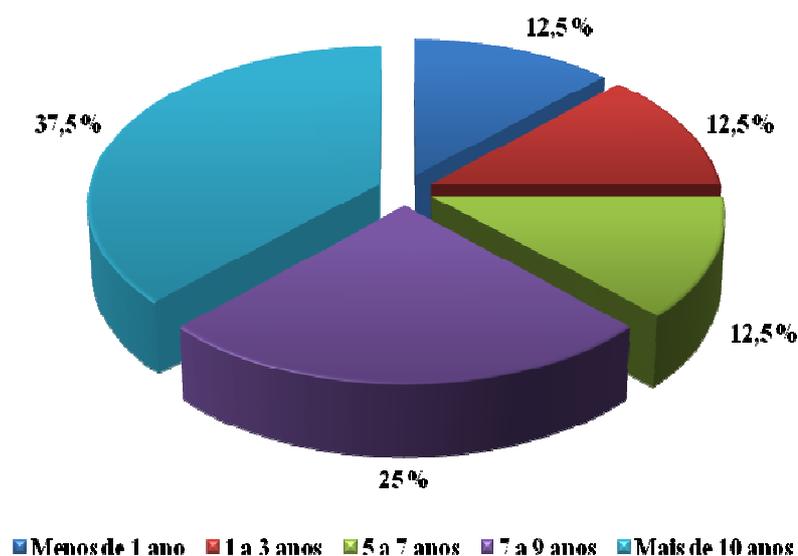


Figura 1 – Tempo de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

O tempo de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (figura 1) também foi levantado e nota-se que 62,5% dos professores estão na EJA há mais de sete anos. Isso já nos indica o reflexo das políticas de oferta dessa modalidade de ensino. No período correspondente a 1997 – 2006 houve significativo aumento de matrículas em tal modalidade, conforme aponta os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentados na figura 2.

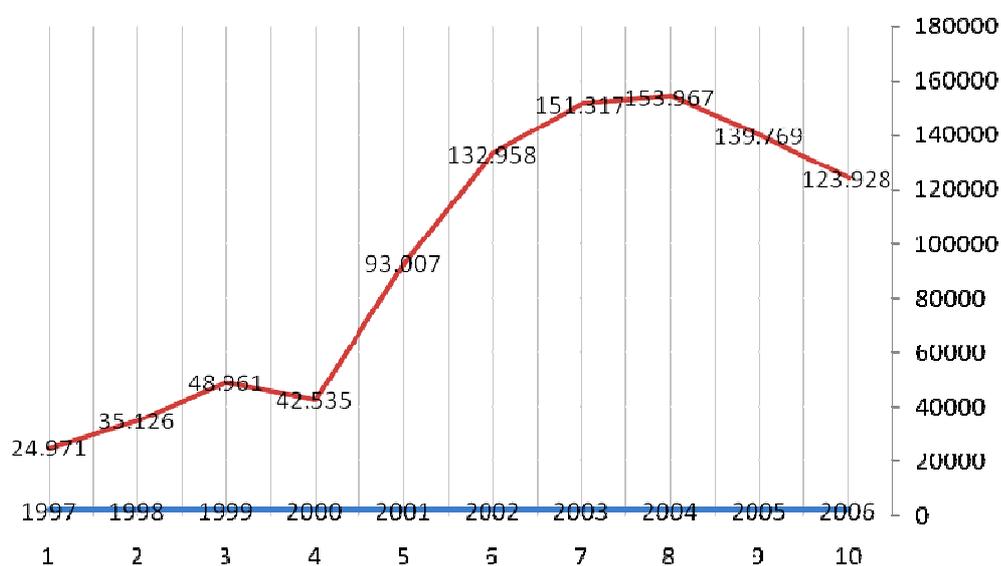


Figura 2 – Demonstrativo do número de matrículas nos cursos presenciais da Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás, correspondente ao período de 1997-2006. Fonte: Censo Escolar - INEP.

A inserção dos professores nessa modalidade de ensino está diretamente vinculada a políticas públicas de EJA que proporcionaram o aumento da oferta de vagas e,

conseqüentemente, do número de matriculados em tal modalidade de ensino no estado de Goiás.

Os professores da Escola Ana Terra, em sua maioria (87,0%), não receberam formação específica para atuarem na educação de adultos, como mostra o gráfico (Figura 3). Temos que considerar a formação como um processo contínuo ligado à trajetória de vida dos professores e, ao mesmo tempo, considerar que o fato de estarem inseridos na EJA já é, por si só, uma situação condicionante de formação. Essa situação, no entanto, é passível de aperfeiçoamento, questionamentos e críticas (TARDIF, 2007). De acordo com os relatos dos professores que receberam formação para atuar na EJA (13,0%), esta não esteve vinculada às graduações das diferentes áreas (formação inicial), mas sim com a participação em cursos e grupos de trabalho que foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

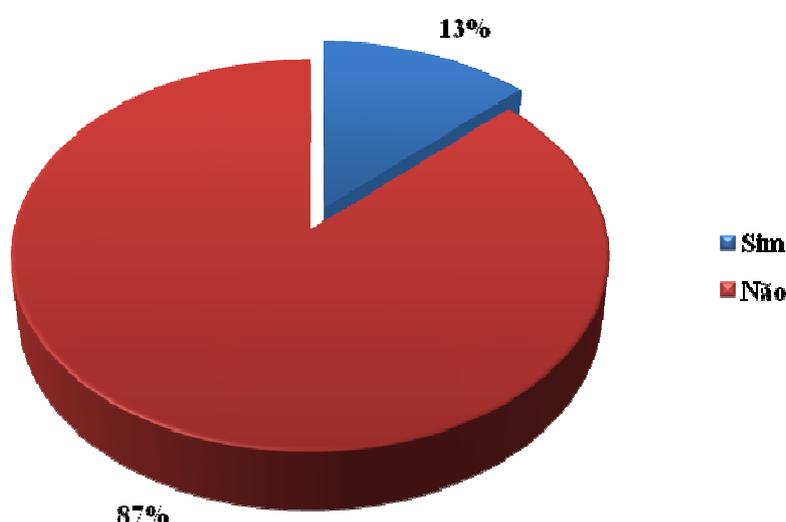


Figura 3 – Porcentagem de professores que receberam formação específica para atuarem na EJA.

As diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português não consideram em seus textos as especificidades da EJA enquanto modalidade da Educação Básica, conforme expressa o artigo 2º da Resolução CNE/CEB 1/2000³⁸. O referido documento, em seus artigos 3º e 4º, estende as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, para a modalidade da EJA.

Desta forma, não consta nas resoluções que estabelecem as diretrizes dos cursos de licenciatura (quadro 6), a preocupação com as especificidades do público da EJA, uma vez que todas as diretrizes analisadas se referem ao desenvolvimento de competências e habilidades dos professores em formação para atuarem na Educação Básica.

³⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Diante do exposto, verifica-se que os artigos 3º e 4º da Res. CNE/CEB 1/2000, aliados às diretrizes dos cursos apresentados no quadro 6, permitem realizar uma transposição inadequada das realidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 6 – Demonstrativo do perfil desejado para o professor em formação, de acordo com as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Português e Inglês.

Componentes	Documento		Descrição
	Artes	Res. CNE/CES 1/2009 19 de janeiro de 2009	Para o curso de licenciatura em artes devem ser acrescentadas no projeto pedagógico as competências e habilidades definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação de professores para a Educação Básica ³⁹
Ciências	Res. CNE/CES 7/2002 26 de março de 2002	O curso de ciências biológicas em seu projeto pedagógica deverá explicitar os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas ⁴⁰	
Educação Física	Res. CNE/CES 7/2004 5 de abril de 2004	O projeto pedagógico do curso de educação física deverá conter a definição das competências e habilidades gerais e específicas que irão caracterizar o perfil do professor da Educação Básica ⁴¹	
Geografia	Res. CNE/CES 14/2002 9 de abril de 2002	Os cursos de licenciatura em geografia deverão conter em seus projetos pedagógicos os conteúdos definidos para a Educação Básica ⁴²	
História	Res. CNE/CES 13/2002 9 de abril de 2002	O projeto pedagógico do curso de história deverá explicitar as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura ⁴³	
Matemática	Res. CNE/CES 3/2003 25 fevereiro de 2003	Para a matemática serão incluídos os conteúdos que atendam as Diretrizes Curriculares para Educação Básica e para o Ensino Médio ⁴⁴	
Português / Inglês	Res. CNE/CES 18/2002 9 de abril de 2002	Os projetos pedagógicos deverão explicitar os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas ⁴⁵	

A formação inicial que não considera as especificidades da EJA traz como consequência dificuldades dos professores em realizar o seu papel nesta modalidade de educação. Os dados nos apontam que 37,5% dos professores encontram algum tipo de complicação, como mostram os relatos a seguir:

“A dificuldade dos alunos não terem maior tempo para os estudos (trabalhos, atividades, etc.), a baixa-estima, falta de perspectivas futuras” (P4)

³⁹ Art. 4º, Parágrafo Único – Res. CNE/CES 1/2009

⁴⁰ Art. 2º, ‘V’ – Res. CNE/CES 7/2002 (BRASIL, 2002c)

⁴¹ Art. 6º, §3º - Res. CNE/CES 7/2004

⁴² Art. 2º, ‘e’ – Res. CNE/CES 14/2002 (BRASIL, 2002d)

⁴³ Art. 2º. ‘c’ – Res. CNE/CES 13/2002 (BRASIL, 2002e)

⁴⁴ Parecer CNE/CES 1.302/2001, p.06

⁴⁵ Art. 2º, ‘c’ – Res. CNE/CES 18/2002 (BRASIL, 2002f)

“Falta de embasamento do aluno da EJA, oriundo da própria política Educacional vigente aliado às condições sociais do mesmo” (P7)

“Alguma dificuldade para encontrar conteúdos apropriados para a EJA dentro da disciplina de Educação Física” (P8)

Quando os educadores foram questionados sobre o que falta para melhorarem as suas aulas na EJA, foram levantados os pontos que seguem abaixo:

a) tempo de preparo de aulas;

“Mais tempo para preparar meu material didático e as aulas.” (P2)

A falta de tempo, relatada pelo professor P2, pode estar vinculada ao fato de 75% dos professores possuírem jornada dupla de trabalho (matutino e noturno), enquanto os outros 25% trabalham apenas no turno noturno. O levantamento das cargas horária semanal de trabalho dos professores mostra que 12,5% trabalham setenta horas; 50,0%, sessenta horas; outros 12,5%, quarenta horas e 25,0% possuem carga horária de trinta horas semanais, que correspondem àqueles que estão lotados somente no turno noturno.

b) materiais e recursos didáticos;

“Materiais didáticos e diminuir a ansiedade devido às dificuldades de alguns alunos que têm seu ritmo, sua hora de aprender.” (P1)

“Uma sala ambiente, pois sou professora de artes e com isso há necessidade de não preocupar com o colega que chegaria no próximo horário.” (P3)

c) formação e estudos aprofundados da Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (SME),

“Mais cursos de capacitação e tempo para os mesmos.” (P5)

“Estudar a proposta Político Pedagógica da EJA.” (P6)

“Aprofundar mais os estudos no meio das propostas da EJA, ou seja, participar de grupos de estudos relacionados à EJA para melhor entender a proposta e poder discorrê-las nas aulas com maior segurança.” (P8)

Os relatos podem ser corroborados com outro dado coletado, quando os professores foram questionados sobre o contato que tiveram com os documentos listados no questionário (Figura 4), principalmente no tocante à proposta para a Educação de Jovens e Adultos de Goiânia que destoa do entendimento de EJA vinculado aos moldes do ensino supletivo. Conhecer e aprofundar os estudos para a compreensão da PPP-EAJA e de propostas elaboradas por coletivos que pensam a educação de adultos, como a Declaração de Hamburgo, configura uma forma de superar os ranços do ensino supletivo ainda presentes na EJA. Os professores relatam, em sua maioria, não conhecerem a Declaração de Hamburgo, a PNEA e a própria PPP-EAJA.

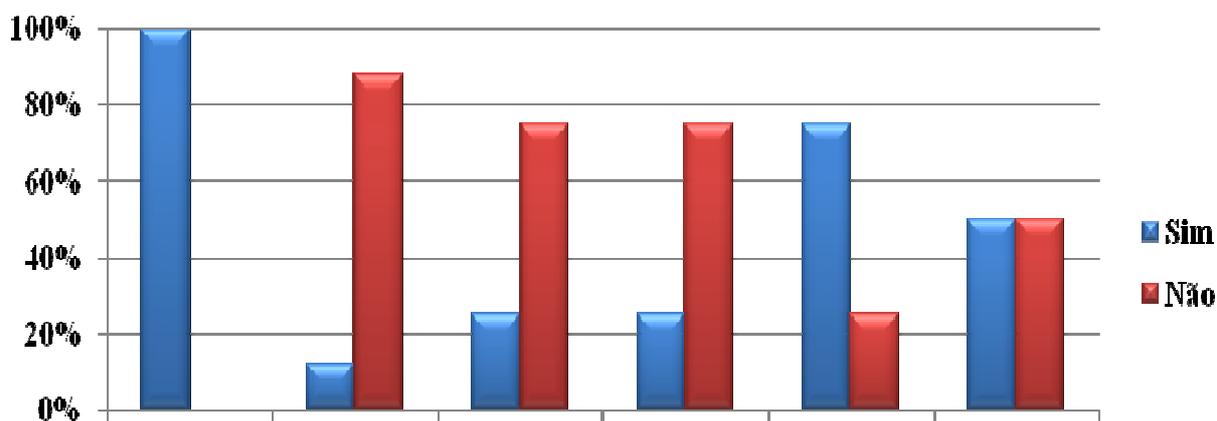


Figura 4 – Documentos que os professores tiveram contato. (1) Parâmetros Curriculares Nacionais; (2) Política Nacional de Educação Ambiental; (3) Declaração de Hamburgo – V CONFINTEA; (4) Plano Decenal de Educação; (5) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; (6) Proposta Político – Pedagógica para Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – SME/ Goiânia.

O tema formação de professores é muito discutido pela comunidade acadêmica e o foco dessa discussão está na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Ao se tratar da EJA e a formação necessária para atuarem nessa modalidade de ensino, Ribeiro (1999) agrega a essas discussões o problema da falta de formação específica para professores que atuam na EJA, o que resulta em uma “transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes”(p.188). Ribeiro (1999) faz algumas considerações sobre uma formação de professores para a EJA que considere: a) o diálogo como um princípio educativo na relação professor / aluno; b) um olhar atento sobre as necessidades de aprendizagem dos adultos trabalhadores e c) os saberes adquiridos pelos alunos ao longo de sua história de vida.

Corroborando as idéias apresentadas, Oliveira (1999) faz uma importante discussão sobre uma característica a ser trabalhada em cursos de formação de professores que, ao mesmo tempo, serve de alerta para a aprendizagem de jovens e adultos. Os adultos trazem consigo uma história de experiências, reflexões e conhecimentos sobre o mundo, de modo que a inserção desses fatores em processos de aprendizagem se faz necessária.

Além disso, para discutirmos os dados a respeito da formação de professores, temos que considerar dois aspectos: a) o tempo de atuação na EJA e b) as políticas públicas para formação em EJA.

O primeiro ponto a considerar é a formação inicial dos professores que atuam na Escola Municipal Ana Terra, aliada ao tempo que estes trabalham com a EJA. Se ainda hoje observamos a ausência do tratamento das questões ligadas à educação de adultos nos cursos de formação de professores, podemos afirmar que os mesmos não receberam o citado tratamento na graduação, dado que pode ser comprovado pelos seus próprios relatos. No entanto, temos que considerar também que o próprio contato com a EJA promoveu a

aquisição de saberes em relação a essa modalidade de ensino. Parafraseando Tardif (2007), os saberes abarcam um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes dos docentes que podem ser provenientes de sua própria experiência na sala de aula e na escola.

Com relação às políticas públicas que dão ênfase para a formação do professor da EJA, destacamos: a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –; b) a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno; c) Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.

A LDB dispõe sobre as especificidades da EJA ao tratar sobre a oferta do ensino noturno adequado às condições do educando e da educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades que estejam adequadas às suas necessidades e disponibilidades⁴⁶. Assim, discussões que propiciem o conhecimento sobre o público de jovens e adultos e suas especificidades devem ser contempladas para o desenvolvimento humano e profissional do professor em formação. Essa orientação é observada no art. 61 da referida Lei, que dispõe: “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”.

A Resolução do CNE/CP 1/2002 aponta para formação de professores para atuar na EJA, pois no tocante às competências referentes ao desenvolvimento profissional, os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente deverão oferecer aos alunos (professores em formação) a contextualização das competências específicas de cada etapa ou modalidade de ensino⁴⁷.

Com base no art. 4º da LDB, o Parecer 11/2000 do CNE/CEB destaca a exigência de uma formação específica para a EJA e que atenda as especificidades de tal modalidade, pois

[...] No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas [...]. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (Parecer CNE/CEB 11/2000, p.58).

Desta forma, as instituições que possuam cursos de licenciatura são chamadas em caráter de urgência a oferecer formação que considere a EJA. O Parecer 11/2000 determina que as licenciaturas devem considerar a realidade da EJA fazendo uso da pesquisa, vinculada aos processos de formação, com o objetivo de auxiliar na formação teórico – prática na busca de um ensino “mais rico e empático”(p.58).

⁴⁶ Art. 4, VI e VII – Lei nº 9.394/96 – LDB.

⁴⁷ Art. 6, IV, §3º, II – Res. CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002g).

A formação inicial e continuada de professores é um dos temas discutidos nos fóruns de EJA existentes no país (DI PIERRO, 2005). Destacamos como exemplo, a realização do II Seminário Nacional para Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em Goiânia, no ano de 2007, no qual se levantou os desafios e perspectivas para essa formação. Nesse seminário foi destacada a “necessidade de se organizar os projetos – pedagógico do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, assumindo a diversidade dos sujeitos da educação – crianças, jovens, adultos e idosos – e as múltiplas identidades desses sujeitos” (MACHADO, 2008, p. 162).

Especificamente para a EJA, nota-se que, enquanto educação popular, revitalizou-se no Estado, fazendo-se presente nas políticas públicas após as conquistas democráticas vividas em nosso país (GADOTTI, 2000). As medidas que vem contribuir para formação docente voltada para as particularidades desta modalidade de ensino caminham a curtos passos. De acordo com Di Pierro (2005), as dificuldades encontradas decorrem de diversos fatores

[...] como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização (Di Pierro, p.1132, 2005).

O trabalho realizado por Soares (2005) aponta que, especificamente com relação às licenciaturas em pedagogia, o Brasil conta com 1698 cursos. Destes, apenas 1,59%, oferecem habilitação para EJA, não havendo nenhum registro para as regiões Norte e Centro-Oeste. Acrescenta que os fluxos curriculares dos cursos em questão possuem disciplinas que se preocupam em discutir princípios e fundamentos da EJA, suas bases psicológicas e sociais, tópicos em educação popular e as relações existentes entre educação e trabalho.

3.1.2 Objetivos da EJA e Conhecimento do Público da EJA

Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos, na concepção dos professores, estão vinculados à idéia de serem uma oportunidade dos alunos ingressarem na escola para dar início ou continuidade aos estudos que, por motivos maiores, não se iniciaram ou tiveram que ser interrompidos. Estes objetivos explicitam-se nos fragmentos abaixo:

“É uma oportunidade ímpar para os que não tiveram como estudar em tempo hábil.” (P1)

“Oferecer um ensino de aprendizagem de qualidade para os alunos que não tiveram oportunidade de estudar na época certa.” (P5)

“O objetivo principal é a inclusão social e aquisição de cidadania.” (P7)

O parecer da CNE/CEB nº 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, destaca as características da EJA, além de ressaltar as suas funções: a) Reparadora; b) Equalizadora e c) Qualificadora.

O relator chama atenção sobre a função reparadora que não deve ser confundida com suprimimento. Esta função deve ser vista como uma oportunidade real da presença do jovem e adulto na escola frente as suas especificidades. Nesse sentido, Carli (2004) destaca que a EJA não pode se restringir somente às ações descontextualizadas de alfabetização em massa, mas que busque mecanismos para que essa modalidade se torne reparadora na ação, ou seja, que além de alfabetizar, desenvolva nos alunos habilidades e competências necessárias para a inserção social.

Os relatos mostram que os professores possuem uma idéia clara e concisa sobre quem é o público da Educação de Jovens e Adultos e suas particularidades. Eles vêem o aluno da EJA na figura do trabalhador que busca o tempo perdido e tenta recuperá-lo; excluídos da sociedade com baixa auto-estima; que possuem um grande histórico de vida e que buscam a inserção no mercado de trabalho ou melhoras em seu emprego com a aquisição do diploma do Ensino Fundamental, conforme dizem os fragmentos a seguir:

“O aluno que busca o tempo perdido e tenta recuperá-lo.” (P1)

“É um indivíduo trabalhador, sofrido, carente, que muitas vezes vem à escola para não ficar trabalhando em casa.” (P2)

“Uma pessoa que trabalha e precisa melhorar o seu nível educacional ou intelectual. Por isso mesmo eu acho um absurdo fazerem avanços, uma vez que eles não têm aptidão ou não são capazes de prosseguir nas séries posteriores.” (P3)

“Em sua maioria é aquele que apresenta as seguintes características: baixa-estima apresenta deficiências de conteúdo básico, não tem perspectivas em relação a sua vida profissional, carências quanto suas relações pessoais.” (P4)

“Trabalhadores; pessoas que já fazem 10, 20 anos sem estudar; pessoas carentes e baixa estima; excluídos das sociedade; não tiveram oportunidade de estudar na época certa.” (P5)

“É um aluno com muita história de vida e situação social e econômica diferenciada do aluno do turno matutino. São pessoas que por terem parado de estudar a algum tempo tem a auto-estima baixa, precisando ser motivado a todo o momento.” (P6)

“Aluno extremamente carente, sobretudo do ponto de vista econômico e social, que não está encontrando na atual política educacional os meios para melhorar sua atual condição.” (P7)

“É aquele indivíduo que precisa trabalhar para se sustentar e para concluir os estudos buscando uma melhor inserção no mercado de trabalho.” (P8)

A pluralidade dos educandos que ingressam na EJA é muito grande e, de fato, não poderia ser diferente, tendo em vista a realidade de já estarem inseridos no mercado de trabalho, possuírem responsabilidades familiares, valores formados - sejam eles éticos ou morais- oriundos da extensa experiência de vida (BRASIL, 2008). Outra característica

peculiar ao público da educação de adultos diz respeito aos saberes adquiridos ao longo de suas vidas, dos quais destacam-se os saberes do cotidiano, que por sua vez são validados pelo enfrentamento dos desafios diários com fortes bases nos conhecimentos do senso comum (BRASIL, 2008).

A grande questão é lidar com o confronto entre os saberes do cotidiano e os conhecimentos sistematizados com os quais os professores e as escolas lidam. Como ficaria o papel do professor nessa situação? Partimos do princípio de que o compromisso do professor é com o conhecimento sistematizado, mas um conhecimento que não seja alienado e completamente fora da realidade, ou seja, que a aprendizagem seja significativa. A Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME/Goiânia se atenta para essa questão ao considerar o educando como sujeito historicamente constituído. Além disso, aponta a preocupação com a aprendizagem que esteja baseada para além da transmissão e exposição de informações. Que de fato tenham significados para os sujeitos que as recebem, estabelecendo o diálogo permanente entre o “que se conhece e o que se está conhecendo e pelo confronto entre saberes e conhecimentos, populares e científicos” (GOIÂNIA, 2005, p.18).

3.2 Prática Pedagógica dos Professores com a EA

3.2.1 Formação

A formação dos professores em Educação Ambiental foi outro aspecto levantado pelos questionários, conforme mostra a figura 5. Os professores relataram que a obtenção da formação em EA aconteceu através de cursos oferecidos pela SME – Goiânia em parceria com a UFG. A pesquisa realizada por Peixoto (2006) sobre a formação em EA dos professores do ensino fundamental da SME também aponta resultados semelhantes aos encontrados por este estudo.

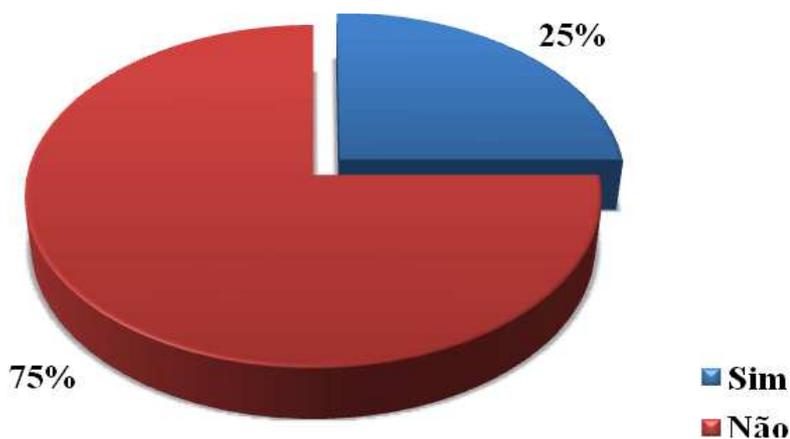


Figura 5 – Porcentagem de professores que receberam formação específica para atuarem com EA.

O fato de grande parte dos professores não possuírem formação em EA não é um fator limitante para que esta seja praticada na EJA, pois os mesmos se consideram educadores ambientais como mostra o gráfico abaixo (Figura 5).

Os professores que se consideram educadores ambientais, de alguma forma inserem em sua prática pedagógica o tema meio ambiente. Procuram desenvolver trabalhos de conscientização, preservação do meio ambiente, de conservação do patrimônio escolar, trabalhos de reciclagem e também estabelecem relações com os conteúdos trabalhados pelas disciplinas, conforme mostram as respostas abaixo:

Porque me preocupo em ouvir os reais interesses dos meus alunos, incentivando-os principalmente em relação ao meio ambiente. É vital. (P1)

Na minha prática educacional, faço um trabalho de conscientização e preservação do meio ambiente (florestas, parques, reservas, fauna, flora). (P2)

Trabalho com reciclagem, falo da sua importância. Educo para a conservação do patrimônio escolar. Trabalho também com a reciclagem doméstica etc. (P3)

Sempre que possível procuro relacionar meu conteúdo com questões ambientais. (P5)

Na medida do possível, procuro conscientizar os alunos na prática de preservar o meio em que vive. Economizando água, limpeza, várias outras práticas. Procuro fazer com que eles compreendam os problemas causados ao ambiente, devido à ação de cada um e incentivá-los a buscar práticas para a solução dos problemas. (P6)

Questionados sobre os fatos, vivências que os levaram / despertaram a se tornarem educadores ambientais, notou-se dois grupos de respostas (figura 6), sendo um, composto pelos professores que não se consideram educadores ambientais, mas temáticas como água, lixo, degradação ambiental os tem feito refletir e inserir tais temas em suas aulas.

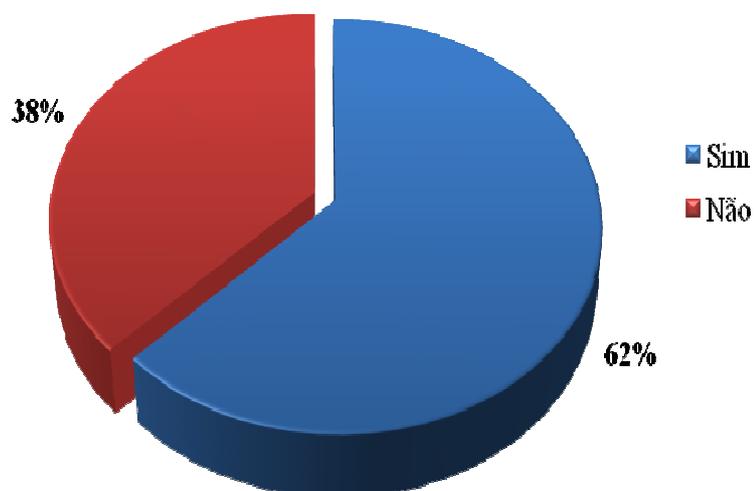


Figura 6 – Porcentagem de professores que se consideram Educadores Ambientais.

Dentre aqueles que se consideram educadores ambientais foi notada a influência da mídia que veicula notícias que enfocam problemas ambientais:

De repente, fomos bombardeados com notícias, vídeos, depoimentos e isto, me despertou a real necessidade de começar a fazer a minha parte. (P1)

O problema da floresta amazônica, o tráfico de animais e o efeito estufa. (P2)

Eu acho que é uma obrigação, um dever de todos. É prevenir males futuros. Sempre tive a preocupação com o desperdício e quantidade de lixo na terra. (P3)

Aquecimento global; efeito estufa; camada de ozônio; a necessidade de se fazer alguma coisa para amenizar a situação. A importância de despertar nos alunos a iniciativa de fazer o que está no nosso alcance. Preservar, valorizar e respeitar os recursos naturais. (P5)

Catástrofes ambientais, animais em extinção, poluição sonora e visual, efeito estufa etc. (P6)

Os professores que não se consideram educadores ambientais afirmaram não terem o hábito de relacionar os conteúdos de suas disciplinas com o meio ambiente aliado à falta de disponibilidade de tempo para realizar um trabalho contínuo de Educação Ambiental, como mostram os relatos abaixo:

Por não ter o hábito de relacionar os conteúdos mínimos de minha disciplina com os temas atuais que são tratados na área ambiental. (P4)

Porque entendo que um educador ambiental deve dispor de tempo e condições necessários para realmente estar trabalhando de forma mais constante e eficaz as questões ambientais. (P7)

Não me considero um educador ambiental na totalidade porque desenvolvo poucos temas relacionados ao meio ambiente, são temas pontuais que aparecem na mídia e que vez ou outra em minhas aulas eu faço um paralelo deste tema com a atividade física e tento abrir um debate com a turma. (P8)

A Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795/99 – estabelece que a EA não esteja vinculada a uma disciplina de “Educação Ambiental” a ser ministrada em cursos de licenciaturas e outras graduações. No entanto, estabelece também que devem ser desenvolvidas atividades na educação geral e formal, por meio de quatro linhas de ação, nas quais destacamos a capacitação de recursos humanos, incorporando a temática ambiental em cursos de formação, especialização e atualização de educadores de todos os níveis e modalidades de ensino⁴⁸.

A Lei nº 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação, aponta como um dos objetivos da Educação Superior incluir nas diretrizes curriculares para a formação docente temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, dentre os quais se destaca a temática ambiental. As Instituições de Ensino Superior possuem a grande

⁴⁸ Art. 08, §1º, I, §2º, I - Lei nº 9.795/1999 – PNEA.

responsabilidade de promover a integração de saberes que busquem “adquirir uma práxis crítica e reflexiva que promova a formação ambiental dos discentes e mudanças paradigmáticas no universo dos docentes” (MORAES, SHUVARTZ, PARANHOS, 2008, p.68)

Mas como inserir a EA em cursos de formação de professores? A formação poderia ocorrer com a criação de uma disciplina a ser inserida no fluxo curricular da formação inicial? Essas perguntas surgem quando se pensa na maneira como essa formação deveria ocorrer. Para elucidar as dificuldades encontradas ao se pensar nessa formação, recorreremos a Leff (2003) e Morin (2007a, b), pois a questão ambiental é genuinamente complexa e a abordagem de tal temática sob a ótica do pensamento mutilante se torna empobrecida, o que demanda reflexões sobre a formação de professores em EA.

Ao tratar a complexidade ambiental, Leff (2003) defende a necessidade de se entender a crise ambiental como uma crise de civilização na qual se considere a compreensão de suas origens e causas e ao mesmo tempo questione os falsos fundamentos que deram certezas ao mundo e que ocasionaram a separação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Assim, a questão ambiental enquanto um tema complexo não limita-se à compreensão da evolução da matéria e do homem. Ela se ocupa em resgatar a história sobre as influências do pensamento no mundo, permitindo que saíamos do ecologismo naturalista. A crise ambiental é mais do que uma crise ecológica, busca a compreensão por meio do questionamento da ciência e da tecnologia que dominaram a natureza e tornou o mundo moderno economizado (LEFF, 2003). O entendimento de complexidade adotado por Leff nos remete às idéias de Edgar Morin, como sendo a

incompletude do conhecimento, no sentido de tentar dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz.[...] A complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos os aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa os diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.[...]. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento (MORIN, 2007a, p. 176).

Assim, Morin (2007b) aponta que a educação exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de unir ciências e humanidades, romper com a oposição entre a natureza e a cultura.

A própria constituição da EA, enquanto uma área do saber, não possibilita que seja tratada numa perspectiva disciplinar sob a lógica observada na organização curricular nos cursos de graduação. A EA não é somente constituída por conhecimentos das ciências naturais, sociais e humanas, mas sim da junção destas diferentes áreas do conhecimento,

pressupondo, portanto, a superação do sistema tradicional de ensino por meio de disciplinas ao inserir-se em processos de formação (TRISTÃO, 2004).

No tocante à EA em cursos de graduação, as discussões inerentes às questões ambientais não foram ainda “plenamente internalizadas, nem como disciplinas, nem como eixo articulador nos currículos de formação de professores” (CARVALHO, 2005, p.60). Isso não significa que não haja tal preocupação, pois existem propostas sistematizadas nas políticas públicas de EA.

Muitas universidades, de forma incipiente, têm adotado a Educação Ambiental como uma disciplina nos fluxos curriculares das licenciaturas (VERDI & PEREIRA, 2006). Thomaz & Camargo (2007) afirmam que as universidades não têm efetivado mudanças nas estruturas curriculares para formação de professores e, assim, a EA, quando ocorre, é de forma isolada e vinculada às áreas biológicas. Morales (2007) também aponta a não consolidação da dimensão ambiental nas licenciaturas. Mas, em contrapartida, mostra que a EA tem se consolidado nos cursos de pós-graduação brasileiros na modalidade de especialização. Com isso, nota-se que a EA procura se estabelecer como campo científico para produção de conhecimento ligado à formação de educadores ambientais. Nesse sentido, Leff (2001) questiona a oferta desses cursos no que diz respeito ao grau de interdisciplinaridade com que é tratada a questão ambiental, pois de acordo com este autor, a pedagogia do ambiente deve se enriquecer com uma pedagogia da complexidade, que mostre aos educandos uma visão de multicausalidade no que concerne à questão ambiental.

Contudo, não devemos nos apoiar nas deficiências da formação inicial em relação à EA e não inseri-la na Educação de Jovens e Adultos. Concordamos com Tristão (2004), quando diz que não deve haver uma dicotomização entre a formação inicial e a prática profissional. Uma é a continuidade da outra. A formação acontece “num continuum de ações, informações e conhecimentos, ao longo da trajetória profissional, que é coletiva” (p.220). O processo de formação tem início, mas não tem fim, ou seja, as licenciaturas não são capazes de liberar para o mercado os professores “prontos”, o que demanda a formação continuada.

O tratamento da Educação Ambiental em cursos de formação continuada de professores deve ter como princípio a não delimitação do termo “meio ambiente” nos “muros” de uma definição, pois concordamos com Sauv e e Orellana (2003) ao exporem que o pr oprio termo se refere a uma realidade complexa, que foge de qualquer definiçao precisa. Ao afirmarem que a EA possui como objeto n ao o meio ambiente em si, mas sim as nossas rela oes com ele, explorando as suas diversas representa oes, as autoras apontam que a forma ao em EA deve considerar os seguintes enfoques: a) enfoque experiencial com

destaque nas relações dos alunos com o meio; b) enfoque crítico com a análise de suas práticas pedagógicas em relação ao meio ambiente; c) enfoque prático com a reflexão na ação; d) enfoque interdisciplinar com a contribuição de diferentes áreas do saber para a compreensão das realidades complexas do meio ambiente e o d) enfoque participativo.

No que concerne ao enfoque interdisciplinar para a formação em EA, Tozoni-Reis (2004) afirma que esta não deve ser uma soma de conhecimentos articulados de forma artificial, pois a questão ambiental é o reflexo da crise paradigmática das ciências e da própria organização social. Assim, não há como compreender os problemas ambientais pela adoção de uma única ótica, seja ela das ciências humanas ou naturais. Isso, por sua vez demanda dos cursos de graduação, em específico os de formação de professores, uma nova forma de abordar e formar educadores ambientais. A interdisciplinaridade, como eixo norteador da formação em EA, deve firmar-se na idéia da totalidade no tratamento das questões ambientais e como um princípio metodológico que articule o ensino, a pesquisa e a extensão.

3.2.2 Definição de Educação Ambiental e seus Objetivos

Levantar os pensamentos e conhecimentos dos professores acerca da EA é uma forma de compreender as suas práticas relacionadas à mesma no cotidiano escolar. Esses conhecimentos a respeito do tema podem ser considerados como saberes que embasam as práticas de EA na escola, que foram adquiridos na formação inicial e/ou com a própria prática profissional e a experiência. A experiência nos forma e transforma, pois ela é aquilo que nos “toca, que nos passa, ou o que nos acontece [...]”. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BORDIN, 2002, p.26).

Os dados apontam o entendimento de EA como uma educação que conscientiza “a respeito do meio ambiente, seu uso e conservação” (P1), como “uma forma de prevenir a destruição do meio ambiente” (P3) e que, ao mesmo tempo, “viabiliza o desenvolvimento sustentável, fazendo com que as futuras gerações não sofram com a degradação da natureza” (P3) e que ainda se preocupa em passar “os conceitos básicos para o uso responsável dos recursos naturais, de forma a tornar cada um responsável pela manutenção da vida no planeta” (P4). Ainda aparece a idéia de que

“A educação ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos através de um processo pedagógico, participativo, permanente que procura influenciar no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. Devemos promover simultaneamente o desenvolvimento de conhecimentos, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhora da qualidade ambiental.”(P5)

A respeito das definições de Educação Ambiental, Tristão (2004, p.96) diz que há uma variedade de formas que se apresentam por meio de muitas tentativas, das quais destaca as “*oficiais, extra – oficiais, coletivas, individuais, produzidas e reproduzidas*”. Nas definições de EA apresentadas é possível observar uma gama de termos e conceitos que buscam dar uma sustentação às definições, dentre os quais a autora destaca: conscientização, participação, solidariedade, cooperação, interdisciplinaridade e transversalidade, conforme expressam os fragmentos de respostas apresentados acima. Destes pontos levantados, pôde-se observar em nosso trabalho, que fica evidenciada a concepção dos professores sobre o meio ambiente vinculado, o uso e a conservação dos recursos naturais e a EA como uma educação que conscientiza.

Nas respostas obtidas é revelada a preocupação com a conscientização dos alunos em relação ao meio ambiente e com a preservação da natureza. O termo conscientização aparece como um dos objetivos da Educação Ambiental. Mas o que é conscientizar? Qual é o reflexo da conscientização em nossas ações? Conscientizar significa conhecer e julgar a própria realidade. Paulo Freire em suas obras faz algumas considerações sobre a conscientização e afirma que se configura como sendo uma

[...] compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano (FREIRE, 2001, p.77).

O homem é capaz de realizar uma série de atividades complexas de forma simultânea, além de transformar o mundo com suas ações e captar, expressar a realidade por meio da linguagem. Isso o faz peculiar e diferente de outros animais presentes na Terra e, ao mesmo tempo, se faz com o mundo, e não está reduzido a um puro estar no mundo, logo, existe. Existir está relacionado com a capacidade de transformar, criar, recriar, produzir, decidir e comunicar-se, ao contrário de seres que não apresentam essa capacidade. O homem ainda é capaz de questionar e refletir sobre a sua existência e suas relações com o mundo (FREIRE, 2001). A relação do homem com o mundo, independe de ser criança, jovem, adulto, idoso, letrado ou iletrado. Para Freire (2000) basta ser homem para que possamos nos relacionar com o mundo e captar os dados da realidade, mas a compreensão das causalidades dessa relação está vinculada a duas consciências, a crítica e a mágica.

A consciência crítica possui como característica a integralização com a realidade e representa as coisas e os fatos como se dão na existência, mas que expõe as relações causais e circunstanciais. Já a consciência mágica capta os fatos da realidade, mas os dotam de uma superioridade que a domina. De acordo com Freire (2000) essa consciência leva ao

cruzamento dos braços e, ao mesmo tempo, traz a impossibilidade de se fazer algo mediante ao que está dado pela realidade, devido ao poder que essa consciência dá aos fatos que acabam vencendo o homem. Contudo, cabe aqui o seguinte questionamento: A EA na EJA deve estar pautada em atividades e discussões que despertem conscientização crítica ou mágica? Para responder essa pergunta devemos pensar nos seguintes dizeres de Paulo Freire

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (FREIRE, 2000, p.117).

A reflexão acima nos remete a pensar em uma Educação Ambiental crítica. De acordo com Sauvé (2005a), a corrente crítica social da EA busca intervir na realidade local, utilizando o diálogo entre os diferentes saberes (científicos, formais, cotidianos e oriundos da experiência). Essa idéia vem ao encontro da consciência crítica que, a nosso ver, deve estar presente nas atividades de EA na EJA. Os seus alunos precisam entender como se deram suas relações com o ambiente que os cerca para buscar compreender quais são os valores que subsidiaram e ainda subsidiam as suas atitudes e comportamentos nas relações com o meio ambiente.

Assim, torna-se necessário e urgente colocar no foco da EA a relação do homem com o meio, pois as relações do homem com o mundo não se dão apenas na perspectiva do ambiente físico, mas se dão em um espaço que também   histórico e cultural (FREIRE, 2001). Neste contexto, considerar as inter-relações entre os aspectos históricos e culturais com o meio físico se justifica para que possamos compreender como se d  a relação do homem com o meio e que saiamos da idéia de que EA está vinculada a uma vertente conservacionista, que de acordo com Br gger (1999) não se preocupa com a mudança de valores e sim com o uso racional dos recursos da natureza.

Para analisar as respostas dos professores sobre os objetivos da Educação Ambiental adotamos como suporte as categorias propostas por Oliveira, Obara & Rodrigues (2007), sendo: simplista e de resolução de problemas. Na concepção simplista prevalece a idéia de preservação ou conservação da natureza.

“Fazer com que o jovem e/ou adulto adquira uma consciência de preservação ambiental e seja um multiplicador desta consciência.” (P7)

“Fazer com que o homem entenda a grande necessidade da preservação do meio ambiente. Reciclar   preciso. Evitar lixo. Preservar agora, para melhorar o futuro.” (P3)

A expressão preservação ou conservação da natureza utilizada nos relatos remete-nos ao entendimento dos professores sobre o que seja meio ambiente, que por sua vez

aparece ligado à idéia de ambiente natural, natureza. As respostas apontam a forte influência da filosofia cartesiana que destaca a idéia de natureza ligada a uma fonte de recursos, conforme afirma Gonçalves (2002). O autor ainda acrescenta que toda cultura e sociedade traz consigo uma visão de natureza que está diretamente vinculada às formas de relação com a mesma e em nossa sociedade a relação de domínio do objeto (natureza) por um sujeito (homem) é evidente.

Nesta visão simplista e reducionista de meio ambiente é que se circunscribe a EA. Ao mesmo tempo nos possibilita perceber que os professores ainda possuem uma visão de meio ambiente como reserva do bom e do belo e que precisa ser preservado para a manutenção da vida no planeta. Nesta perspectiva não fica evidente que a EA se preocupa com a relação do homem com o seu meio e com os conflitos existentes nessa relação. Ao discutir tais conflitos e as formas de relacionamento, a EA deve ultrapassar a vertente conservacionista e se preocupar com a mudança de valores aliada a uma nova visão de mundo, que busque a geração de atitudes e mudanças de comportamentos (BRÜGGER, 1999; CARVALHO, 2006).

No que concerne ao público da EJA, tal abordagem se torna interessante, pois de acordo com Leff (2001) os valores em relação ao meio ambiente são fixados de diferentes formas, seja pelos princípios da ecologia, dos direitos coletivos, seja pelos interesses das sociedades ligados à reapropriação da natureza, entre outros. Então, discutir e mostrar para os alunos da EJA os valores implícitos nos diferentes interesses é uma forma de fazer com que o aluno saia da condição de oprimido, uma vez que educar é um ato político em sentido amplo.

A inserção da temática ambiental na educação, especificamente na EJA, não deve ficar nos limites de uma abordagem que se preocupe com os processos de internalização de valores ligados à conservação da natureza. Buscar a perspectiva da complexidade em tal abordagem se faz necessário para que haja a compreensão da multicausalidade e das inter-relações de variados processos que estão presentes no mundo (LEFF, 2001). Acreditamos que educar é uma forma de intervenção no mundo e a Educação Ambiental assim o deve ser, ao contrário *“do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”* (FREIRE, 1996).

Os resultados obtidos mostram uma visão simplista de EA e explicitam também a concepção de meio ambiente dos professores, que entendem a natureza como reserva dos recursos a serem preservados. Essa concepção está ligada ao que está posto pelos veículos de comunicação de massa que impedem os professores de adotarem a EA crítica como uma postura epistemológica. Romper com esse paradigma imobilizador e ocultador de verdades

implica tomada de posição pelo professor, que no recorte da EA, não deve assumir o discurso posto e dado que coloca o meio ambiente e a natureza como uma reserva de recursos aos quais poucos têm acesso.

Na concepção de *resolução de problemas* fica evidente a idéia de EA que tem como objetivo estimular o aluno a desempenhar um papel ativo na busca de resoluções dos problemas ambientais e assim, manter ou preservar o meio ambiente (OLIVEIRA, OBARA, RODRIGUES, 2007). Sob este enfoque, 02 professores apresentaram essa concepção:

“A conscientização do meio ambiente global e a preocupação em desenvolver nos indivíduos habilidades para resolver os problemas ambientais existentes.” (P2)

“Desenvolver nas pessoas a consciência dos problemas ambientais e estimular a tentar buscar alternativas imediatas para solucionar os problemas.” (P5)

Os relatos revelam a preocupação desses dois professores em estimular o aluno a atuar de forma direta na resolução de problemas ambientais. Atuar de forma efetiva na busca de soluções, a nosso ver, não deve se restringir a ações em que somente o “fazer” seja priorizado. A ação pela ação não reflete em mudanças de atitudes e comportamentos, pois como afirma Carvalho (2006), muitas atividades ou abordagens em EA se restringem a ensinar comportamentos ambientais ditos corretos, o que “não garante a formação de uma atitude ecológica, isto é, de um sistema de valores sobre como relacionar-se com o ambiente” (p. 180). Para nos livrarmos de uma EA extremamente comportamental, conforme define Carvalho (2001), é necessária a implementação de políticas de formação continuada que preencha as lacunas da EA, da EJA e seus vínculos, para trilharmos os caminhos em direção à Educação Ambiental Popular que considere os adultos. Estes possuem um repertório de hábitos e comportamentos perante o meio ambiente. A EA crítica, ao considerar as experiências dos jovens e adultos nas suas relações com o meio, promoveria a desconstrução e a reconstrução de valores, atitudes e comportamentos.

A dialogicidade entre as visões de mundo do professor e do educando na Educação Ambiental Popular é necessária para que o aluno perceba que as suas visões de mundo, manifestadas em suas ações, refletem em si, as suas situações no mundo (FREIRE, 2005). Desta forma, a EA na EJA, alicerçada por esta dialogicidade, permitirá ao educando perceber e refletir sobre a sua relação com o ambiente.

3.3 Prática Pedagógica dos Professores na relação EA /EJA

3.3.1 Inserção da EA na EJA

O questionário continha a seguinte pergunta: “*Na sua prática pedagógica cotidiana, você consegue abordar a temática ambiental nas atividades de sua disciplina?*”. As respostas obtidas apontam que 88% dos professores conseguem realizar tal abordagem fazendo o uso de textos, revistas, jornais, músicas, documentários, como mostram as respostas abaixo:

Usando textos interdisciplinares, pesquisas, etc. (P1)

Através de textos, debates e questionamentos (P2)

Reciclagem, sondagem, revistas, jornais e etc. (P3)

Através de textos didáticos; leituras de revistas, livros, jornais; ambiente da escola (limpeza); ambiente da sala. Trabalho geografia, então não tenho dificuldade de abordar o assunto. (P5)

Com textos informativos, músicas e documentários (P6)

De forma mais estatística. (P7)

Às vezes com algum tema que eu possa fazer abordagem que permita trazer para a prática da atividade física com suas influências negativas e positivas na vida das pessoas. Dificuldades: às vezes a dificuldade possa ser exatamente, fazer esta abordagem inserindo-a com os conteúdos de minha área de estudos, mas alguns temas se tornem mais fáceis fazer esta inter-relação. (P8)

A professora que relatou não conseguir abordar a temática ambiental nas atividades de sua disciplina (história), afirma que “*não são todos os temas abordados que dão condições de discutir ou relacionar temas ambientais com o assunto estudado*” (P4). De acordo com Grün (1996) a história do Brasil é praticamente uma aula de Educação Ambiental, pois essa área do conhecimento é capaz de dar subsídios de compreensão acerca da relação homem / ambiente.

A própria forma de organização do currículo pelos sistemas de ensino impede que haja um tratamento mais abrangente do tema. A história nos dá subsídios para a compreensão do nosso “*agir moral*”. Logo, “*uma compreensão histórica deveria situar os seres humanos no contexto dos sistemas naturais, compreendendo o inter-relacionamento entre práticas culturais e ambiente*” (GRÜN, 1996, p.106-107). A falta dessa abordagem histórica é denominada para o autor como “*áreas de silêncio do currículo*”, oriunda da adoção do cartesianismo como a única forma de se conhecer a realidade e, assim, não vislumbrando a historização das relações do homem com o meio.

Na EJA a historização da relação entre sociedade e o meio ambiente deve ser considerada, uma vez que os alunos enquanto sujeitos dotados de história vivenciaram as

transformações do ambiente. Isso dará subsídios a eles para compreensão dos motivos e das causas do desgaste dessa relação, que foi e sempre será conflituosa. É uma forma de gerar novos valores e atitudes acerca da relação mencionada. No entanto, entendemos também que somente a disciplina de história não dará conta de suprir as deficiências nas abordagens da temática meio ambiente e, se assim o fosse, de nada diferiria do que geralmente se observa nas escolas, onde a EA está vinculada às áreas de biologia e geografia.

O que precisa ser repensando é justamente a fragmentação do conhecimento que, por sua vez, gera uma abordagem fragmentada das questões ambientais. A interdisciplinaridade, entendida como uma proposta epistemológica, busca superar a superespecialização do conhecimento vigente na racionalidade da ciência moderna (GONZÁLES-GAUDINO, 2005).

Desde o surgimento da EA como uma forma de abordar as questões ambientais em trabalhos de educação, conforme aponta a Declaração sobre o Ambiente Humano (1972), Educação Ambiental sempre aparece vinculada à interdisciplinaridade, conforme mostra algumas orientações sistematizadas, a saber:

a) A Carta de Belgrado (1975)

Princípio 1

A Educação Ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e construído pelo homem, ecológico, político, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.

Princípio 3

*A Educação Ambiental deve conter uma abordagem **interdisciplinar**.*

b) Declaração de Tbilisi – Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (1977)

*[...] a educação ambiental deve constituir um ensino em geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução. [...]. Ao adotar um enfoque global, fundamentado numa ampla base **interdisciplinar**, a educação ambiental torna a criar uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece existir uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio artificial.*

c) Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992)

Princípio 5

*A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza de forma **interdisciplinar**.*

Para que aconteça a abordagem interdisciplinar nas aulas é necessário que o conceito de interdisciplinaridade seja compreendido e internalizado pelos profissionais da educação, para depois ser feita a transposição deste para as suas aulas ou abordagens do tema meio ambiente. O conceito de interdisciplinaridade não é o alvo da discussão desse trabalho, no entanto é necessário romper com a idéia de que realizar um trabalho interdisciplinar é simplesmente exemplificar o tema com conceitos da disciplina trabalhada. No que concerne à EA, isso seria uma forma de reducionismo ao campo das exemplificações encontradas nos próprios textos informativos, documentários, notícias de jornais e revistas. Ao ler esses textos e notícias, precisamos trocar as nossas “lentes conceituais” e buscar o que está implícito.

A respeito das atividades de EA, 75% dos professores da Escola Municipal Ana Terra relataram já terem envolvido os alunos da EJA em alguma atividade, evento ou projeto de EA. Enquanto 25% dos professores nunca envolveram seus alunos em nenhuma atividade de EA. Os que já promoveram a inserção da EA na EJA realizaram as seguintes atividades:

- Pesquisas sobre o tema meio ambiente (poluição do meio ambiente);
- Exposição de fotografias sobre o Cerrado e a diversidade da flora;
- Confeção de painéis e livros;
- Construção de maquetes;
- Produção de textos;
- Produção de músicas e textos informativos;
- Visitas à Vila Ambiental no parque Areião;

Os professores envolveram seus alunos da EJA em eventos que abordam a temática ambiental, como: Mostra Cultural da Escola, Mostra Pedagógica e viagem a Caldas Novas, evento este vinculado ao Projeto Água. Os projetos desenvolvidos na escola que tinham como temática o meio ambiente foram os seguintes: a) Reciclar é Preciso; b) Projeto Água; c) Projeto de Educação Ambiental e Cerrado.

Até o momento foram expostos e analisados os dados referentes sobre o que os professores sabem fazer em relação aos conhecimentos que possuem acerca da EA na EJA em suas práticas pedagógicas. Também foi mostrada uma análise do aspecto intencional, expostos os seus saberes argumentativos que levam em conta os motivos, os discursos e os significados que os docentes atribuem às suas ações relacionadas.

No entanto, Tardif (2007) ressalta a possibilidade de compreender as regularidades da atividade docente por meio de estudos descritivos dos aspectos não intencionais da ação dos professores. O autor quer dizer que os estudos sobre o saber docente podem ocorrer através dos conhecimentos que estes possuem acerca de um saber fazer. Deste

modo, observar, descrever e analisar as atividades dos professores, serve de base para que estes estudos possam subsidiar formas de compreensão das atividades em função do saber docente. A consciência profissional, muito referida por Tardif, relaciona-se à esfera de trabalho que está imersa na consciência prática do professor (o que sabe dizer e fazer).

O conhecimento discursivo (argumentativo) do professor corresponde apenas a uma “ponta” de seu saber – ensinar, ao mesmo tempo que suas práticas estão diretamente vinculadas aos antecedentes históricos pessoais, o que mostra que os saberes dos professores são compósitos (TARDIF, 2007). Assim, o próximo capítulo descreve a forma como a EA foi inserida na EJA no período da realização da presente pesquisa que focou a prática pedagógica do professor.

CAPÍTULO IV

O Cenário da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos



Logomarca do Projeto de Extensão: *Educação Ambiental na EJA: uma parceria pela cidadania* desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás (2008) em parceria com o Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT / MEC / SESu

4.1 O Cenário da Educação Ambiental na EAJA/SME – Escola Ana Terra

Para constituir o cenário da EA na EJA da Escola Ana Terra, tomaremos por base as observações das atividades realizadas durante a execução da pesquisa que se referem aos momentos de planejamento, às atividades extra-classe, ao conselho de classe e às aulas dos diferentes componentes curriculares da EAJA – SME. No total foram realizadas trinta e uma observações de diferentes atividades desenvolvidas na escola como: conselho de classe (3,2%), atividades extra-classe (3,2%), planejamento (25,8%) e aulas (67,7%).

As atividades observadas foram gravadas em aparelho de mp3 para posterior transcrição. As análises que se seguem foram agrupadas em três grupos e sub-grupos conforme mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias de análise obtidas com as observações das atividades de EA na EAJA – Escola Municipal Ana Terra (SME – Goiânia)

Grupo	Sub – grupo
Cenário I – O planejamento Escolar	a) Preocupação com o ambiente físico da escola b) Preocupação com as relações humanas no ambiente escolar
Cenário II – As aulas	a) Atividades de Educação ambiental vinculadas às propostas do PPP da escola b) Atividades de Educação Ambiental vinculada a datas comemorativas c) A Educação Ambiental vinculada aos conteúdos dos componentes curriculares

4.2 Cenário I - O Planejamento Escolar

Na reunião de planejamento há participação de todos os funcionários da escola e configura o momento em que são explicitadas, discutidas e sistematizadas as atividades a serem desenvolvidas ao longo de um ano letivo. Além disso, o ato de planejar inclui a organização operacional de execução do planejamento e a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Entendemos por atividades de planejamento a definição apresentada por Libâneo (1992), como aquelas que se preocupam em racionalizar, organizar e coordenar a ação docente, ao mesmo tempo em que buscam articular a atividade escolar com a problemática do contexto social.

O PPP refere-se ao plano pedagógico e administrativo da instituição escolar e nele estão presentes a concepção pedagógica da instituição escolar, as bases teórico-metodológicas, a contextualização social, econômica e política, a caracterização da clientela, os objetivos educacionais, os sistemas de avaliação, a estrutura organizacional e administrativa (LIBÂNEO, 1992). Além disso, Marques (2003) salienta que este possibilita a participação coletiva na organização do trabalho da escola instituindo práticas democráticas.

O momento de planejamento da Escola Ana Terra precedeu o início das aulas no ano letivo de 2008 e contou com a participação de professores, coordenadores, direção e funcionários técnico – administrativos e, em conjunto, pensaram, discutiram, reestruturaram as ações a serem desenvolvidas e elaboraram o PPP do ano letivo supracitado.

Na ocasião foi possível observar a preocupação que o grupo apresentou no tocante às particularidades do público da EJA. A exemplo, a merendeiras apresentaram como proposta a sugestão de mudança de horário para servir o lanche aos alunos. Em votação, definiu-se que este era para ser servido logo no início do turno noturno, por considerarem que os alunos em sua maioria saem dos seus trabalhos em vão diretamente para escola.

Embora pareça desnecessário levantar e discutir a questão acima, entendemos que a escola ao adotar tal conduta nos revela a preocupação que possui com seu público de alunos, ao mesmo tempo em que isso está em concordância com os documentos oficiais que destacam as especificidades dos educandos da EJA. A preocupação levantada pelas merendeiras da instituição escolar evidencia a importância da participação de todos os funcionários nos momentos de planejamento, pois assim determinadas situações serão levantadas e discutidas sob as perspectivas de diferentes olhares. Ademais, isso vem ao encontro do caráter político do projeto de uma instituição escolar que prima pela participação de todos integrantes da escola.

O foco era levantar a inserção da Educação Ambiental nas atividades planejadas pelo grupo de professores e funcionários. O tema meio ambiente foi levantado e discutido nas reuniões por meio de propostas que surgiram com a realização da dinâmica intitulada “*O que falta para melhorar nosso trabalho no ensino noturno?*”. O corpo docente, direção, coordenação e funcionários técnico-administrativos apresentaram suas propostas em uma folha de papel, que logo em seguida foram lidas e sistematizadas. Abaixo são apresentadas as

propostas em que destacamos a preocupação com o ambiente escolar. Ao mesmo tempo tais preocupações nos revelam que o tema meio ambiente está presente e devemos analisá-lo sob duas perspectivas, a saber:

a) Preocupação com o ambiente físico da escola (Preservação do Patrimônio Público)

“Serviço de lanche na entrada; Mais atenção de todos os coordenadores na limpeza da escola e no modo de tratar os funcionários administrativos.”

“Trabalhar com os alunos a conservação da escola, bem como: conservação das carteiras, Limpeza da sala de aula, corredores e banheiros, cuidado com as vasilhas do lanche”

O meio ambiente foi discutido vinculado à preocupação apresentada pelo grupo no que tange à conservação do patrimônio escolar, ponto que aparece com muita frequência em todas as reuniões de planejamento anual. Isso nos sinaliza a forma como o ambiente é apreendido, ou seja, como um lugar em que se vive. De acordo com Sauv e (2005b), esta forma representa apenas uma das m ultiplas facetas da nossa rela ao com o ambiente e est a ligada com a vida cotidiana.

b) Preocupação com as rela oes humanas no ambiente (o escolar)

“Coleguismo; União entre os funcionários e professores; Igualdade; Sinceridade; Diálogo; Respeito”

“Melhoria das rela oes interpessoais de professores, funcionários e alunos; Discutir o melhor momento para o lanche, se na entrada ou depois da primeira aula.”

“Entrosamento entre docentes e administrativos; Lanche na entrada do turno (muitos alunos chegam com fome)”

Sob este enfoque, consideramos o ambiente para al em da compreensão do lugar, o ambiente físico. Consideram-se as rela oes entre os sujeitos que ocupam, transformam e exploram o lugar.

A EA também “contribui para o redimensionamento das rela oes entre as pessoas e destas com o mundo e consigo mesmas” e assim, entende-se que o meio ambiente não se encontra desvinculado de nossas a oes que, por sua vez, refletem na nossa forma de sermos no mundo (MELO, 2001, p.15). O trabalho com Educaçao Ambiental pressupõe, de acordo com a abordagem de Leff (2006, 2007), o reconhecimento de que somos seres diferentes que buscamos dialogar baseados em nossas identidades e diferenças sobre as quais h a a necessidade de reconhecimento da outridade.

4.3 Cenário II - As Aulas

A escola, na abordagem feita por Sacristán e Gómez (1998), é uma instituição social e tem como função ensinar. Sob esta perspectiva sempre houve, ao longo do século passado, a preocupação ou esforços, por parte das ciências humanas, em se estabelecer leis que expliquem a aprendizagem escolar permitindo, assim, obter derivações em relação à ação docente. Isso fez com que surgissem modelos para descrever e compreender os processos de ensino e aprendizagem dos quais destacamos o modelo processo-produto e os modelos mediacionais.

O modelo processo-produto está baseado fortemente na relação entre o comportamento do professor, que é observado no ato de ensinar, e o rendimento do educando. Os modelos mediacionais centrados no professor buscam compreender os processos mentais do professor ao planejar as atividades de ensino. Já os que possuem como foco o educando, se preocupam em compreender os processos mentais do aluno quando este está envolvido em uma atividade de aprendizagem (SACRISTÁN & GOMÉZ, 1998).

O termo aula se refere a uma forma sistematizada de ensinar, na qual estão presentes o aluno e o professor. Há um modelo internalizado de aula já consolidado, oriundo das nossas vivências na escola, ou seja, logo pensamos na figura de um professor que transmite os conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas que constituem o currículo nos sistemas de ensino. Esse modelo pode estar tão arraigado em nós, a ponto de constituir parte de nosso saber docente (TARDIF, 2007). Essa visão empobrecida de aula deve ser superada e, nesse sentido Libâneo (1992, p.178) afirma que o termo aula não deve somente ser aplicado aos processos em que há apenas a transmissão de conhecimentos, mas sim a todas as formas “organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem [...]. Toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos”.

Comungando com essa concepção, tomamos por base a observação das aulas para expor o cenário da EA na EJA, tendo como foco de análise a prática dos professores, por entendermos que na aula o professor é conduzido pela sua consciência prática. Como o objeto de estudo é a EA na EJA, a análise das práticas foram conduzidas pelos seguintes questionamentos: a) Como o professor da EJA insere em suas práticas escolares a questão ambiental? Qual concepção de Educação Ambiental é manifestada pelos professores em suas práticas?

O tema meio ambiente nas aulas dos diferentes componentes curriculares que constituem o currículo da EJA na Escola Ana Terra foi abordado por métodos diversos, como:

exposição oral, trabalho em grupo, conversação didática⁴⁹ e estudo do meio, como mostra o quadro 8. Quando nos referimos aos métodos de abordagem, estamos tratando das formas de como o tema em questão foi trabalhado, ou seja, os “caminhos” que os professores utilizaram para atingir um objetivo.

Quadro 8 – Aulas observadas e o método de abordagem do tema meio ambiente nos diferentes componentes curriculares da EAJA

Componente Curricular	Método de abordagem do tema meio ambiente	Desenvolveu atividade com o tema meio ambiente já prevista no Projeto Pedagógico da Escola?
Artes	Trabalho em grupo	Não foi observado
Ciências	Exposição oral, Trabalho em grupo,	Não foi observado
Geografia	Exposição oral, Trabalho em grupo, Estudo do Meio	Sim
Inglês	Conversação didática	Não foi observado
Português	Exposição oral, Trabalho em grupo	Sim

4.3.1 Atividades de Educação Ambiental Vinculadas às Propostas do Projeto Político Pedagógico da Escola

O Projeto Político Pedagógico da instituição previa o desenvolvimento de atividades e/ou projetos relacionados à preservação do ambiente escolar (patrimônio público). Foi observada a realização de tais atividades ao longo do primeiro semestre de 2008, por duas professoras (Geografia e Português) que em suas aulas fizeram a abordagem prevista no PPP, como mostra o quadro 08. As atividades descritas correspondem: a) Estudo do Meio – Ambiente Escolar (aula de geografia); b) Confecção de Cartazes (aula de português) e c) Estudo do Meio – Parque Areião.

a) Estudo do Meio – Ambiente Escolar (Aula de Geografia)

A professora inicia a aula na turma de 5ª série e informa aos alunos que o tema a ser discutido será o *patrimônio público*. Logo no início os alunos são questionados sobre a definição de patrimônio público e, à medida que o diálogo é estabelecido, a definição é apresentada aos educandos, como mostra o fragmento abaixo,

P5: Nós vamos falar de patrimônio público. O que quer dizer patrimônio público? O que é preservar esse patrimônio?

A1: É não danificar carteiras, a escola...

P5: É preservar, conservar, proteger, o quê mais?

A2: Cuidar.

⁴⁹ Trata-se de um método de ensino que considera o diálogo entre o professor e o aluno. “ A conversação didática possui grande valor didático, pois desenvolve-se nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentadas, e verbalizar a sua própria experiência, de discutir, argumentar e refutar opiniões dos outros [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 168).

P5: Cuidar! Nós precisamos proteger, cuidar né? O que mais? Zelar do patrimônio público. Mas para que eu preserve e cuide desse patrimônio, eu tenho que conhecer a história desse patrimônio, não é verdade? Porque a gente só protege aquilo que a gente conhece. O ser humano tem essa... ele protege aquilo que ele conhece. Então nós precisamos conhecer a história do nosso patrimônio histórico.

A3: Público, quer dizer do povo né?

P5: Público quer dizer do povo. O patrimônio histórico é tudo aquilo que fez história do nosso povo, é tudo aquilo que vem resgatar, que vem mostrar como foi a história do nosso povo. Todos nós temos uma história, não temos?

V. A: Temos!

P5: Todos nós temos uma história, que seja bonita, que seja triste, que seja um paraíso! Mas nós temos uma história. Preservar o patrimônio histórico é resgatar, é buscar a apresentação do conhecimento dessa história que formou o nosso país. E nós vamos começar esse resgate histórico começando pelo nosso meio, pelo nosso patrimônio público. Qual é o nosso... que a gente convive aqui?

A3: A escola!

A educadora chama os educandos para conhecer o ambiente escolar através do “estudo do meio”. O estudo do meio consiste em uma atividade que coloca os alunos em contato com situações concretas do cotidiano. De acordo com Libâneo (1992) este método não deve ser confundido com passeios, visitas e excursões, mas que seja uma atividade com a qual se objetive promover o contato do aluno com o seu próprio meio físico e social de forma significativa. Deste modo, a professora ao realizar tal atividade leva o educando a tomar contato com os problemas ambientais da escola, por considerar que a preservação só se dá através de conhecer aquilo que se quer preservar. Devemos pensar que “conhecer” é de suma importância para atividades de EA, desde que isso configure em intervir, modificar e transformar a realidade.

De acordo com Freire (2005), o professor e o educando estão diante de um mundo a ser transformado e, para isso os alunos e educadores devem tomar consciência de que eles estão e são com o mundo. Conhecer o ambiente escolar e tomar contato com o mesmo faz os educandos se colocarem em uma situação de ligação, de relacionamento com ambiente no qual estão inseridos. A interação entre os educandos e o ambiente, promovida pela atividade proposta, proporcionou o levantamento de uma série de “problemas” ligados ao ambiente escolar como: depredação dos banheiros, das carteiras, das paredes entre outros. A ação resultante do Estudo do Meio restringiu-se apenas ao levantamento dos problemas ambientais observados. Isso quer dizer que a atividade proporcionou o contato dos alunos com ambiente escolar, mas não houve nenhum reflexo em ações e intervenções. O sujeito enquanto elemento do meio ambiente não foi contemplado, pois limitou-se às questões físicas e estruturais da escola.

Se a atividade estiver embasada no pressuposto de conhecer para intervir na realidade, numa relação de outridade, os educandos podem se perceber como integrantes do meio juntamente com os outros, “quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza”

(FREIRE, 2005, p.97). Logo, a EA na EJA pode levar os educandos a sentirem-se agentes transformadores, ou seja, sentirem-se mais que simplesmente partes do mundo. O mundo nas palavras de Freire (1995) não é constituído por apenas animais, plantas, montanhas e rios, mas também de estruturas sociais, políticas, culturais, das quais também fazemos parte.

A educadora deixa claro o seu entendimento sobre o termo meio ambiente ao considerar a escola (patrimônio público) como ambiente, conforme explicita o fragmento abaixo. O ambiente considerado como o lugar onde se vive reflete em ações de Educação Ambiental, que geralmente buscam explorar, redescobrir o lugar em que se vive com olhares mais críticos (SAUVÉ, 2005b).

Então nós vamos hoje começar pela nossa escola, por quê? Porque quando nós preservamos aquele patrimônio que nós estamos convivendo, usufruindo dele, nós começamos a entender do meio ambiente. Nós começamos a preservar o nosso meio ambiente! Porque o meio ambiente não é só os pássaros, as florestas, a floresta amazônica, os rios, não é isso! O ar que respiramos, não é... O meio ambiente é isso aqui, é o nosso meio, é onde nós estamos utilizando, começando na nossa sala de aula, nos nossos corredores, na biblioteca, em todos os lugares por onde andamos...(P5)

Mesmo que haja o entendimento de meio ambiente desvinculado dos aspectos meramente físicos ou biológicos, a educadora deixa transparecer uma visão antropocêntrica na relação do homem com o meio, na qual este é tido para se utilizar e usufruir. É preciso romper essa idéia de ambiente como fonte de recurso para o homem. Em atividades de EA ou abordagens do tema meio ambiente nas aulas dos diferentes componentes curriculares necessita-se de modificação do paradigma dominante de que a natureza (ambiente) é “cenário, paisagem e fonte inesgotável de recursos. A mudança de um paradigma (natureza objeto para natureza sujeito) implica entender que o ser humano não tramou o tecido da vida, mas é apenas um de seus fios” (MEYER, 2001, p.91).

Após o momento em sala de aula em que a educadora fez algumas considerações a respeito de meio ambiente, patrimônio público e preservação, a atividade de “estudo do meio” teve início. Os alunos exploraram os diferentes ambientes da instituição (sala de professores, salas de aula, cozinha, banheiros dos alunos e professores, biblioteca, pátio, quadra poliesportiva) e ao mesmo tempo realizaram anotações sobre o que foi observado. Com os educandos em sala de aula, após a coleta de informações, deu-se início à sistematização dos dados coletados e foram feitas algumas proposições em relação às melhorias de que o ambiente escolar necessita. Na ocasião foram elaboradas as seguintes propostas: a) conscientizar as crianças e jovens dos outros turnos; b) confeccionar cartazes/placas de conscientização; c) deixar organizada a sala ao sair e d) diminuir os ruídos produzidos. O fragmento abaixo demonstra o desejo dos alunos em estender as atividades de conscientização para os alunos dos turnos matutino e vespertino.

P5: Agora eu pergunto a vocês: O que nós podemos fazer para mudar isso daí? O que nós podemos fazer par reverter esse quadro? Porque verba vem e substitui, mas aí depois quebra novamente mas aí já não tem essa verba novamente para fazer outra reposição

A8: A questão professora é que aqui tem dinheiro nosso também. Se assim professora, nós temos que zelar, pois isso daqui é nosso, aqui tem dinheiro da gente!

A9: Mas a gente do noturno preserva e os alunos do dia destrói.

P5: Porque se cada um fizer a sua parte, gente! Isso faz uma multiplicação perfeita...

A8: É como aquela história né professora da beija-florzinha que carrega a água para apagar o fogo da floresta né? Ela estava fazendo a parte dela né?

A9: Olha professora eu acredito que esse processo que está fazendo com a gente do noturno eu creio que isso deve ser feito com a moçada de manhã e a tarde para eles terem essa mesma conscientização. Acho que tem que conscientizar os adolescentes da manhã, pra gente unir forças.

P5: Tá certo, unindo forças, as coisas funcionam! Tá certo, concordo com você e vou levar a sua mensagem para a coordenadora. E que todos nós tenhamos esse sentimento de preservar, de respeitar aquilo que é nosso... é porque... e... é nosso patrimônio, é nossa escola, é nossa carteira, é nossa sala de aula, é nosso pátio onde nós temos nossa hora de lazer e de esporte. Não resta dúvida que temos que fazer esse trabalho desde o matutino, conscientizando as crianças, conscientizando os jovens para quando eles chegarem à nossa fase de adulto eles já saberem o que é preservar. Não é mesmo?

b) Confeção de Cartazes (Aula de Português)

Como o projeto de preservação do patrimônio escolar estava vinculado às ações previstas no PPP, a professora de português (P1) deu continuidade às atividades realizadas pela professora de geografia (P5), com a confecção de “cartazes de conscientização”, assim denominados pelos educandos, para serem expostos. A aula de português teve início com a exposição oral pela professora de temas relacionados ao meio ambiente, preservação do patrimônio escolar e preservação ambiental. No discurso da educadora o termo ambiente é empregado com frequência para se referir aos espaços como a sala de aula, os corredores, os banheiros e aos objetos que constituem esses ambientes, como lavatórios, cadeiras, mesas, mapas, quadro negro e portas.

P1: Estamos desenvolvendo nesse bimestre na escola, o projeto de patrimônio de conservação do ambiente onde a gente está vivendo, no caso aqui a escola tá? A gente vê aqueles ambientes limpinhos, arrumadinhos, sabe? Agradáveis de se estar, e aí gente fica se perguntando: será que é esse o ambiente que eu gostaria que a minha sala fosse? Dessa forma aqui? Dá uma olhadinha em todo lugar aqui gente... As paredes...

No fragmento fica evidente a compreensão de meio ambiente apresentada pela professora como o lugar em que se vive. Isso representa uma das facetas da relação com o meio, descrita por Sauvé (2005b). Feita a abordagem, a educadora questiona os alunos a respeito da rela o que eles possuem com o ambiente escolar, como demonstra o trecho abaixo:

P1: Ali as paredes estão pichadas. Gente, isso aqui   o nosso ambiente, presta aten o gente. Nós temos o nosso planeta n ? E se a gente for parar para pensar  ... a gente tem o planeta como um todo, tem o espaço aéreo, tem o espaço terrestre, n ? Nós estamos aqui hoje dentro dessa sala de aula... Nós estamos dentro da sala de aula.

A3: Vai discutir a rela o...

PI: Vou discutir a relação nossa com o meio ambiente. Vou discutir a relação nossa com a sala de aula.

A3: Mas é isso mesmo!

PI: Então vamos ver, se nós começarmos a percebermos que nós estamos mudando a nossa postura dentro da sala de aula, será que só aqui dentro é válido isso?

V.A: Não... lá fora também!

A análise do trecho nos evidencia dois pontos: a) o entendimento de meio ambiente da professora, como o lugar em que se vive e; b) os aspectos da relação do homem com o meio. No primeiro ponto, percebemos que a noção, da educadora, de meio ambiente como reserva do bom e do belo com ênfase somente nos aspectos naturais, bem como o entendimento de ambiente como aquele que cerca as espécies e as populações biológicas, mostram-se superadas. Ao contrário, fica evidente a idéia de ambiente, enquanto uma categoria sociológica “configurada por comportamentos, valores e saberes” (LEFF, 2001).

Na fala da educadora, a relação dos educandos com o ambiente (escola) parece ficar no campo das interações que estes realizam com os espaços físicos da instituição de ensino, com o viés do preservacionismo e dos cuidados ligados aos pressupostos da Educação Ambiental Comportamental. Explicitamos ao longo deste trabalho a postura de EA com a qual comungamos, é a que tem como foco de discussão a relação do homem com o seu meio. Porém, quando adotamos o meio ambiente como uma categoria sociológica e os problemas ambientais como uma crise civilizatória, a abordagem da relação no campo das interações físicas fica a desejar.

Novos comportamentos, conflitos e possibilidades emergem da crise ambiental, que também é uma crise de valores humanos, da ética e da civilização. A escola, enquanto uma instituição social tida como um espaço de informação e que nela ocorrem o ensino / aprendizagem tem que buscar a superação das visões ingênuas, distorcidas e reducionistas da relação do homem com o meio (AZEVEDO, 1999). Logo, tal relação deveria ser discutida com os educandos da EJA ao nível social, político e econômico. Na perspectiva da abordagem freiriana educar é um ato político em sentido amplo, sendo assim, a instituição escolar e as relações que nela ocorrem deve ser abordadas em atividades de EA, uma vez que a escola pública “é dos cidadãos que só podem contar com ela” (GADOTTI, 2008, p. 167).

Como proposta da aula, a professora sugere a elaboração de frases para serem expostas na escola pelos “cartazes de conscientização”. Assim, realizando trabalho em grupos, os educandos elaboraram as seguintes frases:

- Lixo no lixo
- Preserve o ambiente
- Não escreva nas carteiras

- Não maltrate o seu ambiente
- Não piche as paredes
- Não danifique a escola
- Respeite o direito do próximo
- Respeite as normas da escola

Tanto as aulas de português quanto as de geografia abordaram o tema meio ambiente em conformidade com a proposta contida no PPP da instituição. As duas atividades descritas até o momento configuram tentativas de levantar e discutir o meio ambiente local com a proposição de práticas para a melhoria deste. Essas medidas estão em concordância com a recomendação da Declaração de Tibilisi, que prevê a vinculação mais estreita dos processos educativos com a realidade, por meio de atividades relacionadas a problemas ambientais concretos que se impõem à comunidade (UNESCO, 1978). A participação individual e coletiva, vinculada a uma formação de atitudes, valores e habilidades para identificação e solução de problemas ambientais⁵⁰, está presente na PNEA e, de acordo com Saito (2001), representa um desafio da EA.

A metodologia de resolução de problemas é a forma de aproximar os processos educativos da realidade do cotidiano. Além disso, representa a melhor oportunidade de enfrentamento dos problemas ambientais com a “compreensão da complexa interação dos aspectos ecológicos com os políticos – econômicos e socioculturais da questão ambiental” (LAYRARGUES, 1999, p. 134).

Mesmo que as atividades descritas estejam sobre uma abordagem que, em partes, fogem dos reducionismos do termo meio ambiente, estas não foram ações contínuas, ao contrário, foram pontuais e não foi observado ao longo do período da coleta de dados da pesquisa, outros educadores realizando atividades preconizadas no PPP.

A descontinuidade nas ações de EA as tornaram atividades-fins e o caráter transformador e participativo que deveriam promover fica a desejar (LAYRARGUES, 1999). Defendemos a idéia de que considerar o patrimônio público da instituição escolar como meio ambiente e sob esta perspectiva desenvolver ações pontuais de EA, por si só, não leva a mudanças de valores. Pois a problemática ambiental não tem suas origens apenas na falta de educação dos educandos, mas sim em sua forma de ver, de se relacionar e intervir no e com o mundo (BRÜGER, 1999).

⁵⁰ Art. 3º, VI – Política Nacional de Educação Ambiental – Lei 9.795/99

c) Estudo do meio no Parque Areião

A atividade desenvolvida na Vila Ambiental – Parque Areião (Figura 7) foi programada para o público da EAJA. No parque, os alunos e professores (ciências, artes e português) foram recebidos pelos guias que estavam à espera e, em seguida, foram direcionados para local específico, onde foram realizadas as atividades de Educação Ambiental. Posteriormente, realizaram o percurso da trilha para explorar os elementos constituintes do parque. O Parque Areião possui uma área de 215.021 m², localizado próximo à Escola Ana Terra, na região sul da cidade de Goiânia. A estrutura física do parque conta com lago, estação de ginástica, pista de cooper e parque infantil.



Figura 7 – Vista do Parque Areião e atividade realizada com os alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Os professores da Escola Ana Terra não conduziram as atividades, eles juntamente com o grupo de alunos participaram das mesmas que, previamente foram planejadas pelos guias do parque. A abordagem realizada pelos guias teve como foco o bioma Cerrado em atividades de sensibilização com brincadeiras de roda e músicas. Para isso, foi entregue aos alunos um folheto com a música “Nunca pare de sonhar”

*Ontem um menino que brincava me falou
 Hoje é semente do amanhã
 Para não ter medo que este tempo vai passar
 Não se desespere e nem pare de sonhar
 Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
 Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
 Nós podemos tudo, nós podemos mais
 (Gonzaguinha)*

Todo o grupo em uma brincadeira de roda cantou a música acima e em seguida um dos guias fez a interpretação e realizou a transposição de sua mensagem para as questões ambientais conforme mostra o fragmento abaixo:

G: Então moçada, a gente queria realmente mostrar para vocês que essa música ela fala assim: Vamos lá fazer. O que será? Não pergunta? Vamos lá fazer o quê? O quê gente? Qual é o gesto que a gente faz nessa hora? Quem lembra? A gente se u-n-e! Então é um pedido de união, que a

gente se uma em torno desse assunto e estude sobre meio ambiente. Mesmo que você não seja da área estudo sobre, conheça o que é coleta seletiva, o que é desenvolvimento sustentável, o que é poluição, o que é água, de onde vem a água, que tanto de água que tem no mundo. Conheçam o nosso planeta, além de admirar, o conheça!

Nesse trecho é apresentado nitidamente o posicionamento dos guias sobre a relação do homem com o meio e não destoia da postura apresentada pela professora de geografia (P5), na atividade do Estudo do Meio – Ambiente Escolar, descrita anteriormente. Nele fica evidente a importância que é dada ao ato de conhecer. De acordo com Tozoni-Reis (2004), isso é definido como uma categoria denominada sujeito cognoscente. Nessa tendência epistemológica da relação homem/meio ambiente há o reconhecimento da desigualdade nessa relação e põe como caráter decisivo nos problemas ambientais o ato de conhecer, assim, conhecendo se preserva. Conhecer para preservar é o lema de tal categoria. Mas será que somente conhecer é o suficiente para a mudança de atitudes e comportamentos? Basta conhecer e não intervir na realidade?

Esta perspectiva epistemológica ainda evidencia o caráter utilitarista da relação homem / meio ambiente, pois o conhecimento aparece com um mediador desta relação, que Tozoni-Reis (2004) o chama de imediato, mecânico, automático. Conhece-se para usar, “para usar cada vez mais, mas sempre usar” (p.33).

Sob a mesma ótica, Sauvé (2005b) descreve essa forma de se entender tal rela o, onde se tem o meio ambiente como recurso a ser utilizado. Por conseguinte, a EA nessa vertente se preocupa com a gestão de nossas condutas individuais e coletivas frente ao meio com seus recursos vitais. O fragmento abaixo ilustra essa percep o a respeito da rela o homem / meio ambiente,

G: *  o seguinte, essa planta que está atrás daquelas folhas grandes ali que possui folhas laranjadas sempre caindo,   uma planta que d  sempre perto de água.   uma planta do cerrado e tem uma das características mais marcantes das plantas do cerrado que   ser uma planta medicinal. Quase todas as plantas do cerrado tem propriedade medicinal. Dizem que quando os bandeirantes chegaram aqui no cerrado eles falaram: “  mas que arvorezinhas tortas! Essa madeiras não vai servir para nada! Que madeirinha feia, que lugarzinho mais ruim!” Aí começaram a estudar as propriedades dos vegetais e dos frutos e foi visto que a maioria delas tem propriedade medicinais, assim como essa planta. Porque como as plantas foram selecionadas para sobreviverem durante 06 meses sem chuva que   o período de estiagem característico da nossa região. Então as plantas começaram a falar: “Oh para eu viver aqui eu tenho que adaptar, então muitas delas se organizaram enquanto vegetal para guardar  gua. Então essa daí e chamada de Sangra d’ gua. A Sangra d’água, se você cortar o caule dela sair  um líquido avermelhado que   extremamente utilizado para a cicatriza o e para quem tem úlcera e gastrite.[...]*

G: *Aqui nós temos uma planta que representa muito bem o cerrado, que na sua plenitude assim, nada de madeira pobre, nada de madeira feia. Aqui nós temos o angico, eu sei que   o angico vermelho, pois no cerrado nós temos várias espécies de angico. Mas esse angico aqui   o vermelho, pois se você cortar o seu caule, ele tem uma substância chamada tanino e essa substância   vermelha e ele já foi utilizada até para curtir couro. A casca do angico   utilizada para fazer xarope expectorante. Essas pontinhas que tem no angico, tá vendo? T  vendo como ele   caroquentinho e l  pra cima não   tão. Essas pontinhas que tem nele, são chamadas de acúleos*

que são reservatórios de água. O angico, segundo estudiosos, nasceu em uma região que tinha muitas queimadas natural. Então a queimada natural vinha e se a queimada não era muito forte, as labaredas passam no caule dele e a planta não morre. Se esse angico ele tem uns 20 metros. A mesma quantidade que a planta cresce para cima, ela cresce para baixo e as vezes até o dobro, por isso que o cerrado é conhecido como... Uma das características do cerrado não é a falta de água, porque ele vai descendo as raízes até a profundidade de 40 metros, as raízes das árvores do cerrado crescem para baixo. Eu brinco com as crianças assim: “Sinto cheiro de água” e vai descendo, até atingirem os lençóis freáticos. Então a água no cerrado não é um fator limitante, porque a planta dá um jeito de buscar, algumas guardam em seu caule, como essa daqui e aquela lá mais atrás que é a barriguda. A barriguda tem o caule arredondado assim... As suas células guardam água no período de estiagem

Nos trechos acima fica evidente o caráter utilitarista com que foram tratadas as plantas do Cerrado com características medicinais. A esse respeito algumas considerações devem ser feitas: a) o tratamento sobre as características do bioma Cerrado; b) o professor como mediador de conflitos entre o conhecimento científico e o conhecimento tácito dos alunos e c) o tratamento dispensado aos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

É consenso afirmar que os livros didáticos de ciências e biologia demoraram reconhecer o bioma Cerrado como uma fitofisionomia de extrema importância para a fauna e flora brasileira. Tal importância se deve ao alto grau de endemismo observado em espécies animais e vegetais pelo qual lhe foi conferido o título de “hotspot”⁵¹. Esta terminologia se aplica às áreas com pelo menos 1.500 espécies endêmicas de plantas e que tenha perdido ¾ de sua vegetação original⁵². Em face desse contexto, por que não explorar essas características do Cerrado e o seu intenso processo de ocupação e desmatamento vivenciados no início da década de 1980, influenciado por uma economia agrícola, dando assim, uma visão mais complexa da questão ambiental? Isso poderia fornecer subsídios aos educandos da EJA para que compreendessem um dos fortes fatores que proporcionaram a devastação do Cerrado vinculada a uma política pautada pela economia agro-exportadora.

Ainda pode ser observado na fala do guia, dois grupos de plantas no Cerrado, um composto por árvores que se parecem com o angico e o outro que possui “*madeira pobre [...] e feia*”. Estas descrições aparecem nos livros didáticos, as quais são consideradas como referências negativas sobre o aspecto do Cerrado, que servem de justificativa para a devastação e a ocupação ao longo de décadas, por possuir solo pobre e pelas suas espécies de vegetais de pouco valor econômico.

Aulas em ambientes naturais favorecem a manifestação de sensações e emoções e, além disso, podem proporcionar uma abordagem menos fragmentada dos processos que

⁵¹ Terminologia utilizada para designar áreas de alto níveis de biodiversidade e onde ações de conservação são mais urgentes.

⁵² Fonte : Conservacion International – Hotspots

Disponível em: <http://www.biodiversityhotspots.org/xp/hotspots/cerrado/Pages/default.aspx>

ocorrem em ecossistemas naturais e tornar o aprender mais interessante e divertido (PASQUALI, 2002; SENICIATO & CAVASSAN, 2004).

Em atividades de EA em ambientes naturais, além de serem muito prazerosas, os educandos trazem muitos conhecimentos vinculados aos seus históricos de vida, que são válidos, que lhes servem. Quando pensamos em um aluno da EJA com mais de cinquenta anos de idade, devemos pensar em suas origens, em sua maioria rural, e que por sua vez teve contato com o bioma Cerrado ou outros biomas. Mas qual era a sua relação com esses ambientes? Quais valores foram construindo com essa relação? Qual postura de EA o educador ambiental deve tomar para desenvolver ações para esse público?

Entendemos que a primeira postura é levantar os conhecimentos prévios dos educandos e perceber as suas representações, seus valores, suas visões da relação do homem com o meio. Para em seguida então, desconstruir e reconstruir valores que estejam em concordância com a abordagem holística de meio ambiente e da relação do homem com ele. Ao mesmo tempo, presumimos que em qualquer situação de ensino, a postura do professor em relação aos temas abordados deve ser a de mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento tácito dos educandos, no sentido de administrar os conflitos que podem ser gerados com o embate destes.

Por último, o tratamento dispensando aos educandos da EJA deve ser considerado como ponto de discussão. Nos trechos apresentados acima, observa-se na fala do guia um tratamento infantilizado, desprovido da preocupação com os conceitos científicos da biologia, em que árvores são dotadas de sentimentos, desejos e vontade de se adaptarem a determinados locais ou até mesmo de acumularem água em suas células. A infantilização observada no tratamento dispensando aos educandos da EJA denota um caráter filantrópico e assistencialista dessa modalidade de ensino, além de transformar os componentes de ecossistemas naturais em personagens de “fábulas”. Ao mesmo tempo, esse tipo de tratamento representa um empecilho na constituição da EJA enquanto campo pedagógico que, por exemplo, demanda formação específica de professores (RIBEIRO, 1999). Não obstante, as atividades de EA voltadas para a EJA, ao serem elaboradas, pensadas, planejadas devem se atentar para as questões discutidas na descrição da atividade desenvolvida no Parque Areião para que possam atender as especificidades do público dessa modalidade de ensino.

4.3.2 Atividade de Educação Ambiental Vinculada a Datas Comemorativas

A aula de geografia iniciou-se em uma turma de 6ª série da EAJA, quando a educadora apresentou o tema água, devido ao dia internacional da água⁵³. Antes de dar prosseguimento às atividades em grupo, foi realizada uma exposição oral a respeito do tema, abordando os seguintes pontos: medidas para economizar água, poluição e água potável. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos e estes ficaram responsáveis pela confecção de painéis e cartazes (Figura 8) com gravuras e frases que foram selecionadas e elaboradas em outros momentos anteriores, pelos próprios alunos da EJA.



Figura 8 – Alunos da EJA confeccionando cartazes e painéis com o tema água (A e B). Painel Água Limpa (C) e Painel Água Poluída (D).

Cada grupo responsabilizou-se pela confecção de um painel e um cartaz com os temas “Água Limpa” e “Água Poluída” e a orientação foi dada aos grupos à medida que estes solicitavam a presença da professora. Os painéis continham as seguintes frases:

Painel – Água Poluída

Precisamos desenvolver a idéia de cidadania pela água

O mundo está acabando com a água. Sem água o mundo acaba

A escassez de água potável atinge 2 bilhões de pessoas. Nesse ritmo, dentro de 25 anos serão 4 bilhões

O nível dos oceanos está subindo por causa do aquecimento global

Por que falta água?

O Brasil trata mal suas águas

Painel – Água Limpa

A vida na água surgiu há 3,2 bilhões de anos na água

Água: riqueza muito especial

Todos os seres vivos necessitam de água

Água, seiva do nosso planeta

Água: riqueza

Água: é energia

⁵³ A Organização da Nações Unidas (ONU) em 22 de março de 1992 criou o dia Internacional da Água. Desde então, ficou estabelecido que o dia 22/03 seria o dia Mundial da Água

A atividade descrita é um exemplo típico de discussão do meio ambiente vinculada a datas comemorativas. Em relação a isso, Sato (2001) elenca outras atividades pontuais como abraçar árvores, dar ênfase no terceiro “R” (reciclagem) que é observado em campanhas manejo dos resíduos sólidos ou campanhas competitivas e não solidárias para a coleta de latinhas. Estas ações pouco contribuem para que o aluno do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos seja formado com uma postura crítica frente à complexidade que a temática ambiental exige. Portanto, observa-se nessas atividades uma postura conservacionista refletida em ações descontextualizadas dos temas geradores, que por sua vez estão em sua maioria desligadas de uma proposta pedagógica e que não questiona o padrão civilizatório, redundando em uma visão simplista e reducionista da relação do homem com o meio (JACOBI, 2005; LOUREIRO, 2006).

A Educação Ambiental deve considerar como os valores se constroem na relação dos sujeitos com o mundo, numa abordagem construtivista. Não há como ensinar valores de cooperação se não há a prática da cooperação. Assim, “a ação torna-se, a um só tempo, resultante e promotora da construção desses valores” (BONOTTO, 2008, p.303).

4.3.3 A Educação Ambiental vinculada aos conteúdos dos componentes curriculares

No decorrer desta pesquisa, foi possível observar momentos em que o tema meio ambiente foi discutido, vinculado aos conteúdos dos componentes curriculares, como: Ciências, Geografia, Inglês.

O objetivo do ensino de ciências é desenvolver a capacidade de observação, análise, crítica e intervenção com uma postura eminentemente científica. Já o ensino de Inglês na EAJA objetiva relacionar os conhecimentos obtidos de modo informal e os saberes geográficos construídos na escola. O ensino de inglês para os alunos da educação de jovens e adultos pretende proporcionar a aprendizagem de uma nova língua de modo que os educandos e ao mesmo tempo ampliar o acesso dos educandos ao conhecimento científico (GOIÂNIA, 2005). Na PPP-EAJA é bastante reforçado o levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos e a sua relação com o conhecimento científico, buscando sempre relacioná-lo com o cotidiano. Assim, de acordo com a referida proposta, o professor deve assumir o papel de mediadores entre a cultura popular e o saber científico.

Entretanto, considera-se importante destacar que a Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – SME/ Goiânia não faz referência ou aponta alguma preocupação de forma explícita na abordagem da EA na EJA. Mas o tema meio

ambiente aparece no portal de professores da educação de adultos⁵⁴, sistematizado em alguns dos cadernos temáticos para o uso dos educadores na condução de aulas, onde tem-se atividades planejadas para os diferentes componentes curriculares, sendo eles: a) Cultura e Trabalho; b) Diversidade e Trabalho; c) Economia Solidária e Trabalho; d) Emprego e Trabalho; e) Globalização e Trabalho; f) Juventude e Trabalho; g) Meio Ambiente e Trabalho; h) Mulher e Trabalho; i) Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho; j) Segurança e Saúde no Trabalho; l) Tecnologia e Trabalho; m) Tempo Livre e Trabalho e n) Trabalho no Campo.

a) Aula de Ciências

Os conteúdos discutidos pela professora de ciências foram Dengue e Febre Amarela originado em aula anterior, decorrente de fatos cotidianos do município de Goiânia e freqüentemente veiculado na mídia. A professora não utiliza os cadernos temáticos, mas fez uso de recursos como o jornal e revistas. Em uma conversação didática ela levantou os conhecimentos prévios que os alunos possuem a respeito dos temas, questionando-os sobre, enfatizando os casos que ocorreram no estado de Goiás e outras regiões brasileiras, no primeiro semestre de 2008 e destacando a alta incidência de casos de febre amarela no país. A partir desses temas, trabalha com os alunos noções de vetores biológicos, de febre amarela, do sistema imune e o ciclo de desenvolvimento dos insetos.

O tema meio ambiente é inserido na discussão quando um aluno afirma que os casos de febre amarela registrados são devido à presença de macacos, enquanto outro ressalta a importância de não alimentar aqueles que vivem na cidade, para que estes não mudem seus hábitos alimentares e seus comportamentos. O fragmento abaixo ilustra o momento em que a professora realiza a transposição do conteúdo para a discussão dos problemas ambientais, deixando evidenciada a faceta epistemológica da relação homem / ambiente em que se tem o meio ambiente como um problema a ser resolvido (SAUVÉ, 2005).

P2: *Então, vamos lá, revendo! Os Aedes haemagogos é da onde? Da rural né? Pica o macaco, transmite ao mosquito e o mosquito transmite ao homem. Agora o Aedes aegypti, que é da urbana também pode picar o macaquinho?*

V.A: *Pode!*

P2: *Principalmente aqui na nossa região, porque nos temos aqui algumas reservas ambientais. E agora o que será que está causando essa incidência de febre amarela?*

A9: *É os macacos que tem aí!*

P2: *É os macacos? Mas o que tá trazendo os macacos para a cidade?*

A6: *É o desmatamento.*

P2: *Ahhh, então estão mexendo no ambiente dele, não é?*

A6: *Com certeza, professora.*

P2: *Então há o quê? Há uma contaminação do quê? Está se mexendo no ambiente deles, certo? Estão mexendo no ecológico e aí o nosso cuidado com o ambiente, né? Meio ambiente é muito... temos apreciar, como cuidar, como preservar. Porque se não houvesse essa invasão, o desmatamento, haveria essa vinda dos macacos pra procurar aqui a comida? Você vê ali na*

⁵⁴ Disponível em: www.eja.org.br

faculdade, o que acontece? Os macacos invadem as salas de aula, na hora do lanche e perturbam os alunos, certo?

Ali na Redenção tem uma reserva, eles invadem casas. Aqui no Parque das Laranjeiras também, inclusive, não há uma proibição... a população fica alimentando. Então, o que acontece com esses macacos que são alimentados pelo homem?

A8: *Adoece.*

A6: *Ficam agressivos.*

A5: *Ele fica folgado.*

Os alunos demonstram nas aulas ter o conhecimento de conteúdos acerca do tema que frequentemente são veiculados na mídia em forma de campanha de saúde.

P2: *Então, nós temos a larva, a pupa e o mosquito, são quatro fases do nosso mosquitinho. (ele demonstra as fases utilizando os tubos de ensaio). Então, eu vou passar para vocês verem com cuidado. Os ovos parecem um poeirinha, a ponta de um lápis dissolvido, né? São os ovos. Depois com a... de 05 a 10 dias vem o desenvolvimento, e aí vem a larva. Então olha lá, os ovos, as larvas, a pupa e o mosquito de forma rá-pi-da! Certo! Uma característica do mosquito, vocês podem observar. Se tivesse uma lupa vocês iriam olhar tranquilamente. O corpo desse mosquito é igual a muriçoca comum?*

A5: *Não! Ele é branco e preto.*

P2: *Ele é rajado, ele tem manchas brancas. Então, minha menina fica apavorada porque o que ela encontra de mosquito *Aedes aegypti* aqui em Goiânia. Ela diz: mãe eu vivo pegando mosquito e é da dengue!*

Quando a professora resgata a relação meio ambiente e saúde, pouco ela e os alunos conseguem discutir e avançar numa linguagem mais científica, como requerem as aulas de ciências.

P2: *Combatendo o mosquito da dengue! Ora, vejam só, se através da higienização, eles combatiam né? O combate à dengue. Por quê, nós não podemos fazer isso agora também? (pausa silenciosa) Como é que nós podemos combater a dengue?*

A6: *Sempre estar fiscalizando nossos quintais.*

P2: *Por quê? Fazendo o que nos quintais?*

A2: *Não deixando água parada.*

P2: *Ah, evitando água parada*

A2: *Recipiente que acumula água...*

P2: *Recipientes que acumulam água, nós devemos eliminar!*

A6: *Caixas d'água abertas.*

P2: *Caixas d'água abertas, o que mais?*

A6: *Pneus.*

O tema propicia a discussão dos elementos da natureza a exemplo do ciclo do *Aedes aegypti*. Para isso foram utilizados tubos de ensaio que continham os diferentes estágios de desenvolvimento do mosquito, demonstrando a relação sujeito – objeto, tão importantes no processo de ensino – aprendizagem.

As questões ligadas ao meio ambiente podem aparecer em decorrência de certos conteúdos de Ciências e, ao mesmo tempo, permitir abordar tal temática na sala de aula (BENETTI & CARVALHO, 2000). Mas em nenhum momento se discutiu as relações entre os seres humanos e destes com a natureza, que são uma referência na mudança de comportamentos, tão preconizados nos documentos de Educação Ambiental. e, tão pouco preocupou-se com o aprofundamento do conteúdo num abordagem científica ficando claro

que o saber experiencial dos alunos e da professora teve uma dimensão maior que os saberes de conteúdos, saindo a aula daquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) preconiza como a importância da escola.

b) Aulas de Inglês – Leitura e Interpretação de Texto

As atividades descritas a seguir correspondem a um conjunto de duas aulas de inglês em que a professora fez a abordagem do tema meio ambiente ligado aos seus conteúdos.

Primeiramente será descrita a aula que foi ministrada em uma turma de 6ª série da EAJA, na qual a educadora fez o uso de um texto intitulado “A vovó é quem sabia”, acessado no portal de professores, caderno Meio Ambiente e Trabalho.

Texto: **Vovó é quem sabia**⁵⁵

Desde os primórdios, foi na natureza que o homem encontrou a cura para os seus males. Entre acertos e erros, alimentos, remédios e venenos foram sendo descobertos. O documento médico mais antigo remonta ao ano de 3.700 a.C, e foi escrito por um imperador chinês, que dizia haver, para cada mal, uma planta que serviria de remédio natural. Hipócrates, o pai da medicina, observava que o papel do médico era o de tratar a doença e não o doente e, assim como, os homeopatas modernos, dizia que o princípio da cura estaria relacionado diretamente às plantas medicinais. Os chás, as infusões e os unguentos caseiros carregam milênios de sabedoria acumulada nas diferentes culturas, por curandeiros, alquimistas, bruxas, boticários e farmacêuticos, sobre as plantas e seus princípios ativos. Por que seriam esses remédios naturais menos efetivos do que os medicamentos sintetizados quimicamente pela indústria farmacêutica? Por que a indústria farmacêutica encontra-se tão interessada em patentear plantas, atualmente?

Após a leitura do texto com os alunos, a educadora realiza discussão para a interpretação e nesse sentido ela explora os conceitos de *biodiversidade* e *biopirataria*, como mostra o trecho a seguir

P6: *Agora eu quero que vocês observem, prestem atenção, nesta última pergunta aí, Porque a indústria farmacêutica encontra-se tão interessada em patentear as plantas atualmente?*

A5: *Por que a indústria farmacêutica, ela ajuda as plantas, muitas plantas são usadas na fabricação do remédio.*

P6: *Isso né!*

A6: *Pra ela patentear as plantas, as indústrias podem patentear só esta só, e comercializar o remédio.*

P6: *Hã, hã! E o que está acontecendo hoje, heim gente? Quem é que sabe me falar? O que está acontecendo com o nosso meio ambiente?*

A5: *Degradado! Está acabando!*

P6: *Isso! Então fala pra mim o que vocês entendem por biodiversidade?*

A8: *Biodiversidade, que eu entendo, são os animais, os besouros, as borboleta, os passarinho, tudo aquilo que vive inclusive as plantas, tudo aquilo que anda pelo ambiente da mata nativa.*

P6: *Será que, Bio quer dizer o que gente?*

A8: *Bio!?*

A5: *Biologia!*

P6: *Vida! E diversidade?*

A8: *Que tem muitas espécies!*

P6: *Isso! Então diversidade seria o que? São várias espécies. Será que pode ser só de animais?*

⁵⁵ Fonte : Portal dos Professores de EJA. Disponível em : www.eja.org.br

V.A: Não!

A8: *Biopirataria eu entendo, é aquelas pessoas que fica fazendo contrabando com os animais, com as plantas medicinais e etc.*

Na seqüência da discussão com os alunos, a educadora salientou que o termo biopirataria não deve ser aplicado somente para o contrabando de animais e plantas, por “tratar de um tipo de pirataria moderna que não pega somente exemplares da vida da flora e fauna, mas principalmente fazem uso e se apropriam dos conhecimentos das populações tradicionais, como índios, no que se refere ao uso dos recursos naturais” (P6). A ressalva da professora remete-nos à importância de se considerar os aspectos socioculturais nas abordagens da temática meio ambiente.

No questionamento presente no trecho abaixo, a educadora apresenta em sua fala a faceta epistemológica do sujeito cognoscente. Ela aponta o conhecimento vinculado à conscientização, ou seja, ao tomar conhecimento, conscientiza-se. Mas como foi citado, temos que nos posicionar em relação a qual tipo de conscientização que queremos para EA na EJA, a consciência mágica ou a consciência crítica?

Presumimos que devemos pautar pela consciência crítica nas atividades ou discussões que considerem o tema meio ambiente na EJA, bem como em outras esferas da educação. Desta forma, serão levantadas como as coisas e os fatos se dão na existência, expondo suas relações causais e circunstanciais (FREIRE, 2000). Compartilhamos da idéia de que ao se entender as causalidades e circunstâncias de nossas atitudes com o meio ambiente, haverá a mudança destas e de valores.

P6: *Agora gente, o que é que nós é lógico que isso aqui envolve uma coisa muito complexa né, mas nós enquanto estudantes o que é importante a gente saber?*

A7: *Conscientizar!*

P6: *Isso! Conscientizar não é!? Pra conscientizar qual é a primeira coisa que a gente deve saber?*

A8: *Ter informação!*

P6: *Informação, onde que eu tenho a informação?*

A8: *Na escola, na internet, nos jornais, na televisão...*

A7: *Nas revistas!*

P6: *Então, a gente pra conscientizar é importante o que? A educação, é você ter uma boa leitura, você se conscientizar só assim você poderá estar fazendo alguma coisa, se todo mundo for consciente disso, eu acho que uma pessoa só não é capaz de mudar o mundo não é?*

Outra atividade realizada pela professora de inglês em uma turma de 7ª série da EJA foi a leitura e interpretação da música “What a wonderful world”, não contida no material disponível no portal da EJA.

What a wonderful world (Intérprete: Louis Armstrong)

I see trees of green, red roses too
I see them bloom for me and you
And I think to myself, what a wonderful world

I see skies so blue and clouds so white
The bright blessed day, the dark say goodnight

And I think to myself, what a wonderful world

The colors of the rainbow, so pretty in the sky
Are also on the faces of people going by
I see friends shaking hands, saying, "how do you do?"
They're really saying, "I love you"

I hear babies cry, I watch them grow
They'll learn much more, than I'll never know
And I think to myself, what a wonderful world

Yes, I think to myself, what a wonderful world

O primeiro momento da atividade foi ouvir a música com os alunos duas vezes e estes a reconheceram. Em seguida foi distribuído o texto com a letra da canção e os educandos apresentaram muita dificuldade com a leitura da mesma. A professora, já prevendo a situação, levou consigo um material que ela mesma elaborou e que foi denominado de “música ilustrada” (Anexo A) e com o auxílio do episcópio, a leitura e interpretação foi realizada.

A educadora realizou uma série de questionamentos sobre o entendimento que os educandos obtiveram sobre a leitura do texto. As discussões giraram em torno do homem com o meio ambiente e das relações interpessoais. Como mostra a transcrição abaixo:

P6: *Do que essa música tá falando gente?*

A3: *De um mundo melhor!*

P6: *Hãn?*

A3: *De um mundo melhor!*

P6: *Ela está falando de que? De um mundo melhor! Né? E o quê que ela mostra nessa música? Qual a mensagem que ela tenta passar pra gente?*

A2: *Boa né? O verde, as flores, a família...*

P6: *Isso! Então, como é que é esse mundo dessa música?*

A4: *É um mundo maravilhoso!*

P6: *Maravilhoso, não é? Como é que é a relação dessas pessoas?*

A3: *A convivência?*

P6: *Hãn? Isso! A convivência! Como é que é essa convivência entre as pessoas nesse mundo aqui?*

A2: *Unidos!*

P6: *São unidos, não é? Então, é uma música o que? Maravilhosa, não é? Agora eu quero perguntar pra vocês aqui olha, será que esse mundo aqui hoje, esse mundo dessa música corresponde ao nosso mundo atual hoje?*

V.A: *Não!*

A7: *Esse mundo é de gente cruel, é cruel! É violento! As pessoas passa por cima não respeita o direito dos outros...*

P6: *Não? Porque?*

A8: *E o meio ambiente?*

P6: *Hãn?*

A8: *O meio ambiente!*

P6: *Como é que você pode falar pra gente? O que você pode falar pra gente sobre o meio ambiente? Porque que tá diferente daqui? Nós temos olha, nós temos árvores, nós temos rosas, mas como é que você... exemplifica isso melhor!*

A6: *Esse mundo aí como tá diz, o mundo que nós vivemos tá destruído, tá acabado, ou seja, tá poluído, tá bem diferente desse aí que a gente vê aí na música!*

P6: *Nós que somos responsáveis? Por exemplo por essa transformação aqui? Ele tá falando lá gente, que o próprio ser humano é que contribui para que o mundo seja o que?*

V.A: *Maravilhoso!*

P6: *Então, olha quem é que poderia me dar mais exemplos aí? Quem poderia falar sobre esse mundo, a relação entre as pessoas desse mundo com o nosso mundo de hoje?*

A9: *Nesse mundo de hoje? Antigamente tinha igualdade. As pessoas amava uns aos outros, e hoje não, hoje ninguém tem amor por ninguém, é um engolindo o outro!*

A4: *Que isso tia?!*

A9: *Mas é... nem todos, mas muitos é! Muito curioso! Cada qual quer mais pra si que o outro!*

P6: *E isso a senhora acha que interfere no nosso mundo, no meio ambiente? Nas relações entre as pessoas?*

A9: *Interfere você sabe porque? Porque o amor das pessoas são a coisa mais importante entre nós pessoas e entre até a própria natureza! Porque se eu tenho amor a vocês e vocês tem amor a mim, e nós temos amor a natureza, hoje nós não vivia do jeito que nós veve, nós veve comendo comida contaminada, as águas se acabando, os peixe morrendo, tudo se acabando! Então... tudo falta de amor com o próximo, falta de amor à própria natureza, uma mãe pega o filho mata! Outra joga do prédio lá de cima pra baixo, então, quer dizer, hoje não existe mais isso, antigamente jamais acontecia uma coisa dessas, isso era proibido isso aí, hoje não, hoje ninguém ama ninguém, só os mais bobim igual que eu amo todo mundo, pra mim todo mundo é igual!*

As relações interpessoais aparecem como um elemento que interfere diretamente nas formas como o homem se relaciona com o ambiente. Essa percepção está mais evidente nas falas dos alunos e que, de certo modo, a professora os deixa discutir para compreender como eles entendem as relações que ocorrem no mundo. A discussão entre os alunos nos mostra como entendem as relações interpessoais e os reflexos disso na relação homem / meio ambiente. De acordo com Jacobi (2005), o entendimento sobre os problemas ambientais acontece diante da visão que temos de meio ambiente enquanto “campo de conhecimento e significados socialmente construídos, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse” (p.244).

A professora, ao deixar a aluna A9 expor sua compreensão a respeito das relações interpessoais que diretamente interferem nas relações do homem com o meio, permitiu naquele momento que se estabelecesse um diálogo entre educador/educando e educando/educando, do qual emergiram os significados, a interpretação e reinterpretação da informação, que foi originada da própria experiência pessoal do aluno. O diálogo, no entendimento de Freire (2005), é tido como uma força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação as condições humanas no mundo, pois através dele pode-se dizer o mundo segundo o nosso modo de ver.

A professora apresenta o seu posicionamento sobre as relações do homem com o meio ambiente. Na primeira descrição, na qual foi utilizado o texto que aborda aspectos da biodiversidade e biopirataria, há o posicionamento de que o meio ambiente é visto como recurso que, de acordo com Sauvé (2005b), deve ser gerido. As a es de EA implicam uma educa o para a conserva o e para o consumo responsável. Ainda foi destacada a importância de se conhecer tais problemas ambientais para que possamos nos conscientizar por meio da informa o, o que diretamente nos remete às idéias de Tozoni-Reis (2004) de

uma concepção epistemológica denominada de sujeito cognoscente, ou seja, ao se conhecer, preserva-se.

Nas aulas elaboradas pela professora, percebe-se a utilização do material didático disponível aos professores e outros por ela construídas, mostrando a liberdade de escolha dada ao docente que permitiu maior diversidade e dinâmica nas aulas.

c) Aula de Geografia

Na aula de geografia ministrada para uma turma de 6ª da EAJA, a professora fez uso de notícias e gravuras de jornais e revistas sobre poluição, desmatamento e chuvas, que foram fixadas no quadro negro. O tema discutido foi “Espaço” e as interações do homem com este ao longo de tempo. Desta forma, ela realiza um resgate histórico das intervenções do homem no meio. Contextualiza isso com a transformação do espaço de Goiânia e ressalta as modificações que tiveram que ocorrer para a construção da capital goiana, afirmando que o homem modifica o espaço de acordo com as suas necessidades:

P5: *Como nós já vimos, no início da humanidade, no início das primeiras civilizações... né? Das, das primeiras civilizações, das primeiras pessoas, né? No aspecto terrestre. O homem não tinha tanta necessidade de expandir o espaço, não tinha ambição. Ele tinha apenas uma necessidade de sobreviver e para ele sobreviver ele buscou um espaço e dentro daquele espaço ele buscou mecanismos para ele sobreviver. Ele sobrevivia da caça daquele espaço. Ele sobrevivia dos alimentos, dos frutos que ele colhia ali. Ele não tinha noção de outro espaço, ele tinha noção daquele espaço que ele estava ocupando, daquele espaço que naquele momento era a sobrevivência dele, né? Então, o quê que ocorria nesse tempo? O homem vivia em harmonia com a natureza. O homem e a natureza eles, eles... trabalhavam em conjunto, era uma harmonia, né? Então, o homem ainda não tinha aquela ambição de poder, de crescer, ele queria sobreviver. Com o passar do tempo essa sociedade ela foi crescendo, ela foi aumentando e aquele espaço que o homem estava ocupando não era mais suficiente para ele sobreviver. Então, ele precisava mudar de espaço. Então o quê que ocorre? Ele era... ele se tornou nômade, nômades. Então, os primeiros homens eram nômades, eles viviam de região para região. E aí ele buscava outra região para que ele então pudesse colher os frutos e os animais que tinha ali naquela região. Só que essa sociedade foi crescendo. E foi necessário abastecer mais a comunidade, daí o homem começou a domesticar os animais. Ele começou a cultivar os alimentos, aí ele passa a mexer, a trabalhar a natureza. Aí, nesse exato momento começa a dominar, né?*

[...] Então, aí nesse exato momento é que começa a construção do espaço, já começa haver um desentendimento leve entre a natureza e o homem.

O resgate histórico da professora configura uma abordagem diferenciada da questão ambiental, ou seja, não foi tratada destacando somente o resultado das intervenções do homem no meio. Pelo contrário, foram focadas as intervenções do homem no meio e suas causalidades. Mas é válido ressaltar alguns pontos nesse resgate histórico. Um deles é a relação homem / meio ambiente nas primeiras civilizações, que na visão da professora era harmônica.

Consideramos que a relação do homem com o ambiente sempre foi e será conflitante, uma luta de contrários. Mesmo que a “harmonia” mencionada pela educadora

existisse, não devemos entendê-la como uma relação em que não houvesse prejuízos para ambas as partes (homem e meio), pelo contrário. O que podemos afirmar é que havia menos impacto nas intervenções do homem no meio, pois de acordo com Meadows (2007), a “pegada ecológica⁵⁶” do homem no planeta só tem aumentado e extrapolado os limites de suprimento deste.

⁵⁶ Termo utilizado no livro *‘Limites do Crescimento : a atualização de 30 anos’*, para designar a relação entre as demandas da humanidade e a capacidade do planeta em provê-las.

Considerações Finais

Entrar em contato com o cotidiano escolar da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na rede municipal pública de ensino de Goiânia para pesquisar a inserção da Educação Ambiental nos permitiu realizar reflexões e constatações.

Trabalhamos a EA e EJA através do levantamento histórico e documental e de sua prática localizada. Percebemos que ambas podem privilegiar a construção do conhecimento, além de permitir ao sujeito, o seu reconhecimento como um indivíduo dotado de história. Na pesquisa propusemos analisar as políticas públicas de EA e EJA para explicitar os seus vínculos no campo das propostas. Logo, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação, firmada pela LDB (Lei nº 9.394/96) luta para se constituir como um campo pedagógico imbuído de suas peculiaridades. Ao mesmo tempo, notamos que a lei ainda está revestida de traços do ensino supletivo, levando um coletivo de estudiosos e teóricos da EJA se articularem em fóruns de discussão em prol de mudanças.

Não obstante, a Educação Ambiental, institucionalizada pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) procura se estabelecer como área do conhecimento. No entanto, com uma nova roupagem, que visa romper com o paradigma dominante de produção do conhecimento, que ao seu modo, fortaleceu o desgaste da relação homem / natureza, aliado ao modo de produção. Nesse sentido, a EA busca dar um novo tratamento na abordagem das questões ambientais, com enfoque na complexidade, nas causalidades de nossas ações no e com o ambiente. Essa nova abordagem enfrenta obstáculos que estão ligados às formas de produção do conhecimento herdadas da ciência moderna, desta forma, um dos grandes desafios da EA no Ensino Formal é romper com a compartimentalização do conhecimento em busca de uma abordagem complexa da questão ambiental.

Quando nos referimos ao Ensino Formal, entendemos que a EA deve estar presente na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que trata-se de uma modalidade da Educação Básica. Como a EJA possui um modo próprio e específico de ser, a Educação Ambiental para a Educação de Jovens e Adultos deve estar atenta às suas especificidades. Uma delas é se atentar para o aluno, enquanto sujeito que possui história e detém saberes. Logo, na EA temos que considerar o histórico de vida do educando da EJA, pois na perspectiva da EA crítica, questionará os valores dos alunos ligados às suas relações com o ambiente, fazendo-os entender que a questão ambiental está além de uma abordagem comportamental, ou seja, ultrapassa o campo dos bons comportamentos perante o meio ambiente.

Nos resultados analisados, constatamos que a Educação Ambiental se fez presente nas atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Mas é válido destacar que isso ocorreu não pelo fato de a EA estar preconizada na PPP-EAJA, construída pelo Departamento de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos/SME. Pelo contrário, a proposta não faz nenhuma sinalização explícita a respeito da inserção da EA na EJA. A Educação Ambiental esteve presente nas atividades da EAJA na Escola Ana Terra no ano letivo de 2008, pois na elaboração do PPP primou-se pelo desenvolvimento do Projeto de Preservação do Patrimônio Público (ambiente escolar). A EA na EJA não pode se firmar somente em oportunidades, ou atividades descontextualizadas e descontínuas. Ao contrário, deveria ser institucionalizada pela PPP-EAJA / SME-Goiânia, uma vez que a Política Nacional de Educação Ambiental preconiza a inserção da EA em todos os níveis de ensino.

Contudo, a inserção da EA na EJA esbarra na formação inicial dos professores, em dois aspectos: a) formação para atuarem na EJA; b) formação para EA. Em relação à EJA, há pouquíssimas sinalizações para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores. A análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura demonstram a ausência de componentes que atentam para uma formação que prepare professores para trabalhar com o público da EJA e atender suas especificidades. Ao nosso ver, essa deficiência resulta na realização de uma transposição inadequada dos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, na forma de tratamento dos conteúdos e até mesmo o tratamento dispensado aos educandos da EJA. Diante disso, há o impedimento de que a EJA se firme enquanto um campo pedagógico.

A Política Nacional de Educação Ambiental não preconiza a criação de uma disciplina de EA, mas sim o tratamento interdisciplinar e transdisciplinar dos conteúdos, sendo neste ponto que os cursos de licenciatura apresentam fragilidades. Os dados da pesquisa mostram que a formação de professores merece destaque, pelo fato de os educadores terem recebido pouca ou inexpressiva preparação para EJA e EA, respectivamente. Se pensarmos em um professor formado para trabalhar as questões ambientais na EJA, os dados seriam mais alarmantes.

Os reflexos da falta de formação em EA estão explícitos nas falas dos professores, quando expressam uma visão simplista de Educação Ambiental unida à concepção de meio ambiente como reserva de recursos a serem preservados. Isso os impede de adotarem a Educação Ambiental Crítica como postura epistemológica, que por sua vez, vem ao encontro das propostas de formação do cidadão crítico e participativo, características também presentes na Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA).

Nos cenários descritos pelo capítulo IV, pôde-se observar o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essas estiveram ligadas às propostas do PPP da Escola Ana Terra, aos conteúdos dos componentes curriculares e às datas comemorativas. Podemos assinalar que todas as atividades, aos seus modos, permitiram a discussão de temas ambientais com os alunos da EJA, ao mesmo tempo, se trataram de atividades pontuais e descontextualizadas que não contribuíram com a geração de novos conhecimentos, valores e atitudes perante o ambiente.

Os rumos que apontamos para a efetivação da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos passarão pela adequação na Proposta Político Pedagógica para Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME – Goiânia, garantindo a existência efetiva deste entrelace.

A avaliação e a reformulação da PPP-EAJA/SME se fazem necessárias, para que nela seja inserido o tratamento das questões ambientais, institucionalizando assim, a EA na EAJA. Cabe também à Secretaria Municipal de Educação promover cursos de formação continuada, especificamente para os professores da EAJA, no que concerne à Educação Ambiental e sua importância para público da educação de adultos.

Confiamos na contribuição deste estudo como elemento da compreensão da relação EA/EJA em Goiânia, resguardando os limites da pesquisa. Muito é possível fazer e construir. Se tudo parecer utopia, cremos que este estudo chegou ao fim desejado. Pois comungamos com as idéias Freire (1979) que relaciona utopia à concretização dos “sonhos possíveis”.

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sônia Pinto de. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p.18-28, dez. 2005.

AZEVEDO, Genoveva Chagas. Uso de jornais e revistas na perspectiva da representação social em sala de aula. In: REIGOTA, Marcos (org). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974

BENETTI, Bernadete; CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o ensino de ciências: perspectivas do professor do ensino fundamental. In: **“Perspectivas do Ensino de Biologia”**: coletânea do 7º Encontro e Perspectivas do Ensino de Biologia. São Paulo, p.117-120, 2000.

BISQUERRA, Rafael. **Metodos de investigación educativa: guia practica**. Barcelona: Grupo Editorial Caec, 2001.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência e Educação**, São Paulo, v.14, n.2, p.295-303, 2008.

BORDIN, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 1/2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília – DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>> Acessado em: outubro de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 7/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível de graduação plena. Diário Oficial da União, 5 de abril de 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 3/2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. Diário Oficial da União, 25 de fevereiro de 2003.

_____. Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 7/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, 26 de março de 2002c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 14/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002d.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 13/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002e.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 18/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002f.

_____. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, 4 de março de 2002g.

_____. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000 – Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de junho de 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução 1/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.

_____. I Conferência Nacional de Educação Ambiental: Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. Brasília: MEC / MMA, 1997.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de agosto de 1981.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Constituição (1967). **Constituição República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de janeiro de 1967.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** outorgada em 10 de novembro de 1937.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada de 24 de fevereiro de 1891.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil:** outorgada em 25 de março de 1824.

BRÜGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Polícias públicas para EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990 / 2000: ordenamentos legais e efetivação institucional.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. In: SATO, Michele, CARVALHO, Isabel (org.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p.51-63.

_____. Os sentidos de “ambiental”: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In. LEFF, Enrique (org). **Complexidade Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 99-120.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável,** Porto Alegre, v.2, n.2, p. 43-51, abr. / jun. 2001.

CARRASCO, José Bernardo; HERNÁNDEZ, José Fernando Calderero. **Aprendendo a investigar en educación.** Madrid: Rialp, 2000.

CASTANHA, André Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** 2007. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2007.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahi da Silva. Relação com a natureza e educação ambiental. In SATO, Michèle & CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (org). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p.65-76.

CUNHA, Luís Henrique; COELHO, Maria Cecília Nunes. Política e gestão ambiental. In: CUNHA, Sandra Baptista; GUERRA, Antônio José Teixeira (orgs.) **A questão ambiental: diferentes abordagens.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p.43-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e as constituições brasileiras. **Educação Brasileira,** Brasília, n. 14, p. 81-106, jan. / jun. 1985.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 6. ed. São Paulo: Gaia, 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; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas – SP, ano XXI, n.55, p.58-76, nov. 2001.
- DOMINGUES, Ângela. Para um melhor conhecimento dos domínios coloniais: a constituição de redes de informação no Império português em finais do Setecentos. **História, Ciências, Saúde Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 823-838, 2001.
- DUARTE, Regina Horta. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1995.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução aos pensamentos de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GADOTTI, Moacir. Escola. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, abr./jun. p. 3-11, 2000.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. **Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: Proposta Político – Pedagógica**. 2005.
- GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- GONZÁLES-GAUDIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: In SATO, Michèle & CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (org) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.119-133.
- GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 8. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1996.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.108-130, mai. /ago. 2000.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas – SP, ano XXI, n. 55, p.30-41, dez. 2001.
- IRELAND, Timothy D. A vida no bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos. In: MELLO, Soraia S.; TRAJBER, Rachel (org). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p.229-237.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.233-250, mai./ago. 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (org). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. (Re) conhecendo a educação ambiental brasileira. In: _____. (coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, pp.7-9, 2004.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIPAI, Eneida M.; LAYRARGUES, Philippe P.; PEDRO, Viviane V. Educação ambiental: tá na lei... In: MELLO, Soraia S.; TRAJBER, Rachel (org). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 23-32.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na secretaria municipal de educação de Goiânia**.1997. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

_____. (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad / MEC, UNESCO, 2008.

MANNION, Antoinette M. **Global environmental change: a natural and cultural environmental history**. New York: Longman Scientific & Technical, 1992.

MARCONI, M. A & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2006.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MEADOWS, Donella H.; RANDERS, Jorgen; MEADOWS, Dennis. **Limites do crescimento: a atualização de 30 anos**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

MEDEIROS, Rodrigo; IRVING, Marta; GARAY, Irene. A proteção da natureza no Brasil: evolução e conflitos de um modelo em construção. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador – BA, ano VI, v. 7, n.1, p.83-93, jan. 2004.

MELO, Rosimeri Santos de. A dimensão ambiental da educação e as redes de informação e conhecimento. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande - RS, v.05, p.07-17, jan. / mar. 2001. Disponível em:<
<http://www.remea.furg.br/mea/remea/vol5/rosimeri.PDF>> Acessado em: dezembro de 2008.

MEYER, Mônica. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Secretaria de Ensino Fundamental – Brasília: MEC, SEF, 2001.

MORAES, Fernando Aparecido de; SHUVARTZ, Marilda; PARANHOS, Rones de Deus. A educação ambiental em busca do saber ambiental nas instituições de ensino superior. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande – RS, v.20, p.63-77, jan. / jun. 2008. Disponível em: < <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol20/art5v20.pdf> > Acesso em: setembro de 2008.

MORAES, Sandra Regina R.; TUROLLA, Frederico Araújo. Visão geral dos problemas e da política ambiental no Brasil. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 34, n. 4, pp.07-13, abr. 2004.

MORALES, Angélica Góis Muller. O processo de formação em educação ambiental no ensino superior: trajetória dos cursos de especialização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande – RS, v.18, p.283-302, jan. / jun. 2007. Disponível em: < <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol18/art07v18a21.pdf> > Acesso em: agosto de 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (a)
_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007. (b)

OLIVEIRA, André Luis; OBARA, Ana Tiyomi; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: concepções e práticas dos professores de ciências do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Ensenanza de las Ciencias** v.6, n.3, p.471-495, 2007. Disponível em: < http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART1_Vol6_N3.pdf > Acesso em: fevereiro 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12. p. 59-72, set. / dez. 1999.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786 – 1888**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. “Cultura esgotadora”: agricultura e destruição ambiental nas últimas décadas do Brasil Império. **Estudos Sociedade e Agricultura**, São Paulo, v.11, p.134-163, out. 1998.

PAIVA, José Maria. *Educação jesuítica no Brasil colonial*. In: Lopes, E. M.; Filho, L. M. F, Veiga, C. G (org). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PASQUALI, Marilda Shuvartz *et all*. Ensinando elementos da natureza no bosque August Saint-Hilaire. In: **VIII Encontros e perspectivas do ensino de biologia**. São Paulo: USP, p.32201-31204, 2002.

PEREIRA, Carlos Alberto Conti. **Direito ambiental e constituição: a educação ambiental como parâmetro para implantação do desenvolvimento sustentável**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PEIXOTO, Elza Alcântara Macedo. **Educação Ambiental no Ensino Fundamental – um estudo da profissionalidade de professores do município de Goiânia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

- REIGOTA, Marcos. Desenvolvimento sustentado ou ecodesenvolvimento. **TREVISAN**. v. 11, n. 123, p.42-45, mai. 1998.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.
- ROCHA, Edméia do Nascimento. O meio ambiente e o constitucionalismo brasileiro. **Direito público: Revista Jurídica da Advocacia-Geral do Estado de Minas Gerais**, n.1/2, p.61-84 jan. / dez. 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 27. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SATO, Michèle. Debatendo os desafios da educação ambiental. In: **Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro**. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental, FURG & Pró Mar de Dentro, pp.17-21, 2001.
- SAITO, Carlos Hiroo. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.47-60.
- _____. Desafios para a Educação Ambiental: viabilizar a participação individual e coletiva permanente baseada nos princípios da democracia e justiça social. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande-RS, v. especial, p. R34-R48, 2001. Disponível em: < <http://www.remea.furg.br/mea/remea/congress/artigos/mesa05.pdf> > Acesso em: outubro de 2008.
- SAUVÉ, Lucie. L'éducation relative à l'environnement. Une invitation à transformer, améliorer ou enrichir notre rapport à l'environnement. In: GAGNON, C.; E., ARTH (org.). **Guide québécois pour des Agendas 21^e siècle locaux: applications territoriales de développement durable viable**. Disponível em: <<http://www.a211.qc.ca/9586fr.html>>. Acesso em: setembro de 2008.
- _____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele, CARVALHO, Isabel (org.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005 (a). p.17-44.
- _____. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.317-322, mai. / ago. 2005 (b).
- SAUVÉ, Lucie & ORELLANA, Isabel. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta ENDEMAZ. In: SANTOS, José Eduardo & SATO, Michèle (org). **A constituição da educação ambiental à esperança de pandora**. São Carlos: RIMA, 2003.
- SENECIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.10, n. 1, p.133-147, 2004.
- SILVA, I. M. **“Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda”**: o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. 2004 Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

- SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA nos cursos de pedagogia. **XXVIII Reunião da ANPED**. Caxambu, 2005.
- STAKE, Robert E. **Investigacion com estudio de casos**. 2. ed. Madrid. Morata, 1999.
- SUZIGAN, Wilson. Estado e industrialização no Brasil. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.8, n.4, p.5-16, out-dez, 1988.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
- TELLIS, W. Introduction to case study. **The Qualitative Report**. v. 3, n. 2, july, 1997. Disponível em : < <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>>. Acesso em: fevereiro de 2008.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.
- TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.
- THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais, 1500 – 1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- THOMAZ, Clélio Estevão; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. Educação ambiental no ensino superior: múltiplos olhares. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande – RS, v.18, jan – jun, pp.303 – 318, 2007. Disponível em: < <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol18/art13v18a22.pdf>> Acesso em: abril de 2008.
- UNESCO. V CONFINTEA. Institute for Education. **Theme 6: Adult learning in the context of environment, health and population: 6ª Adult environmental education: awareness and environmental action**. Disponível em: < <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/6a.pdf> > Acesso em: agosto de 2008.
- _____. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha); Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI / UNESCO, 1999.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990
- _____. **Intergovernmental Conference on Environmental Education – Tibilisi: final report**. Paris: UNESCO, 1978.
- VERDI, Márcio; PEREIRA, Graciane Regina. A educação ambiental na formação de educadores – o caso da Universidade Regional de Blumenau – FURB. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande – RS, v.17, p.375-391, jul. / dez. 2006. Disponível em:< <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol17/art27v17a23.pdf>> Acesso em: junho 2008.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.219, p.291-309, 2007.
- WHITE JR, Lynn. The historical roots of our ecological crisis. **Science**, March, v. 155, n. 3767, p. 1203-1207, 1967.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO	
Procedimentos Iniciais	Contato Inicial Reuniões com os Departamentos da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás Objetivo: Conhecer como está estruturada a Educação de Jovens e Adultos nas duas redes ensino para a escolha da rede onde o estudo será realizado.
	Informações Gerais Levantamento bibliográfico sobre a Educação Ambiental e da Educação de Jovens e Adultos bem como de documentos (políticas públicas sobre EA e EJA) Procedimentos para coletas de dados Autorização para coleta de dados junto à SME – Goiânia (acesso a documentos e às escolas para a realização da pesquisa); α) Contato com a direção da escola β) Contato com os professores e coleta de assinaturas pelo Termo de Consentimento Informado para participação da pesquisa (Apêndice B).
Questões de Estudo	a) Há vínculos entre a EA e EJA nas políticas públicas? b) Como o professor da EJA insere em suas práticas escolares a questão ambiental? c) Qual postura epistemológica de educação ambiental é manifestada pelos professores em suas práticas? d) As políticas públicas de EA e EJA estão expressas nas práticas escolares dos professores? e) Como ocorre o vínculo entre EA e EJA em salas de aula (5ª a 8ª série) da Educação de Jovens e Adultos.
Fontes de Evidências	Documentos – Constituições, Políticas Públicas para EA e EJA, Proposta Político – Pedagógica EAJA/SME, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Ana Terra; Questionários (Apêndice C); Observações (planejamentos e aulas)
Contrapartida da Pesquisa	Discussão das questões relacionadas ao caso estudado: A relação entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos no cotidiano escolar; Dissertação de mestrado que será apresentada à SME e a unidade escolar onde se desenvolveu o estudo que por sua vez, servirá de apoio para a discussão para a inserção da EA na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Goiânia; Publicação do estudo em congressos e revistas da área educacional.



Universidade Federal de Goiás - UFG
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação - PRPPG
Mestrado em Educação em Ciências e Matemática

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (TCI)

Projeto de pesquisa: **A Relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental**

Pesquisador responsável: **Rones de Deus Paranhos**

Pesquisador(a) participante: **Profa. Dra. Marilda Shuvartz**

Pelo presente consentimento, eu, _____, portador do CPF, _____ e RG, _____, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da Pesquisa intitulada “*A relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Ambiental (EA) no cotidiano escolar*”, a ser desenvolvido no período de janeiro a setembro de 2008, na instituição de ensino a qual estou lotado (a).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que os professores e alunos dessa instituição não serão identificados e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a privacidade dos participantes da pesquisa. Ainda foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Concordo com a participação neste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa e de seus frutos, a utilização de informações coletadas (entrevistas, áudios e imagens) nesta pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Rones de Deus Paranhos
Pesquisador Responsável



Universidade Federal de Goiás
 Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG
 Mestrado em Educação em Ciências e Matemática

UFG

O questionário que você tem em mãos corresponde a uma das etapas do desenvolvimento da pesquisa intitulada “A Relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental”. O objetivo desta pesquisa é caracterizar a prática da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos. Sua cooperação é imprescindível, por isso peço que dedique alguns minutos de seu tempo e responda de maneira reflexiva às questões abaixo.

I - Identificação	
1.1 – Sexo <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	1.2 – Idade <input type="checkbox"/> 20 a 30 <input type="checkbox"/> 31 a 40 <input type="checkbox"/> 41 a 50 <input type="checkbox"/> mais de 50
1.3 – Estado Civil <input type="checkbox"/> solteiro(a) <input type="checkbox"/> viúvo(a) <input type="checkbox"/> casado(a) <input type="checkbox"/> desquitado(a)	1.4 – Vínculo com o município <input type="checkbox"/> contratado <input type="checkbox"/> efetivo
	1.5 – Ano de ingresso no município: _____
1.6 – Trabalha em outras instituições de ensino? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Caso trabalhe, liste-as abaixo: _____ _____ _____ a) Quais disciplinas você ministra nas instituições em que trabalha? _____ _____ _____ b) Quais são os turnos que você trabalha? _____ _____	
1.7 Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? <input type="checkbox"/> 10 horas <input type="checkbox"/> 15 horas <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 30 horas <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> outra _____	

II – Formação Acadêmica	
2.1 – Graduação	2.2 – Pós-graduação
<input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Lic. Ciências Biológicas <input type="checkbox"/> Lic. Matemática <input type="checkbox"/> Lic. Letras <input type="checkbox"/> Lic. História <input type="checkbox"/> Lic. Ed. Física <input type="checkbox"/> Lic. Geografia <input type="checkbox"/> Lic. Artes <input type="checkbox"/> Curso de graduação incompleto <input type="checkbox"/> outro curso: _____	<input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado Especifique os cursos e ano de conclusão: _____ _____ _____ _____
2.3 – Você recebeu alguma formação específica para ser professor na EJA? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual? _____ _____ _____ Ano: _____	
III – Atuação Profissional	
3.1 – Quanto tempo você trabalha com a Educação e Jovens e Adultos? <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 7 anos <input type="checkbox"/> 7 a 9 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos	
3.2 – Qual(s) o(s) motivos que o(a) levou a ser professor(a) na Educação de Jovens e Adultos? _____ _____ _____ _____ _____ _____	
3.3 – Você participa de algum grupo de estudo sobre EJA? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual? _____ _____ _____	

3.4 – Você já tomou contato com algum dos documentos listados abaixo?

Parâmetros Curriculares Nacionais

Política Nacional para Educação Ambiental – Lei nº 9.795/99

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

Declaração de Hamburgo da V CONFITEA (Conferência Internacional para Educação de Adultos)

Plano Decenal de Educação

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Secretaria Municipal de Educação – Goiânia)

3.5 – Na sua prática pedagógica, encontra dificuldades em realizar o papel de professor na EJA?

sim **não**

Quais? _____

3.6 – O que falta para você melhorar suas aulas na EJA?

3.7 – Quem o aluno da EJA para você?

3.8 – O que você entende pelos objetivos da Educação de Jovens e Adultos?

3.9 – O que você entende por Educação Ambiental?

3.10 – O que você entende por objetivos da Educação Ambiental?

3.11 – Você se considera um(a) educador(a) ambiental na Educação de Jovens e Adultos?

sim **não**

Por quê?

3.12 – Que fatos, vivências o(a) levaram / despertaram para você ser um educador ambiental?

3.13 – Você teve alguma formação específica para se tornar um educador ambiental?

sim **não**

Qual?

Goiânia, ____ / ____ / 2008.

ANEXOS

What a wonderful world
Intérprete: Louis Armstrong



I See  trees of green,  red roses too.

I see them bloom for me and you.

And



I think to myself,

What a wonderful world.



I see skies of blue and clouds of white,

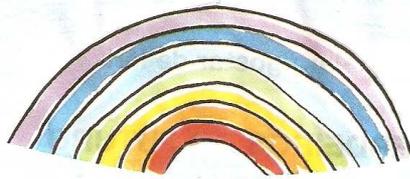
The bright blessed day,



the dark sacred night.



And I think to myself,
What a wonderful
world



The colours of the rainbow, so pretty in the sky.



Are also on the faces of people goin' by.

I see friends shakin' hands, sayin':

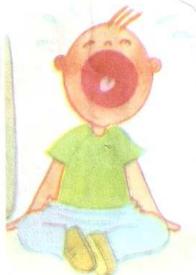


They're really sayin',



"I love you".

I hear babies crin',



I watch them grow,

There ain't much more, that I'll never know.
And I think to myself,
What a wonderful world.

Yes, I think to myself,
What a wonderful world.