



INSTITUTO FEDERAL

Rio de Janeiro

Campus Arraial do Cabo

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
ESPECIALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS EM ÁREAS
COSTEIRAS**

Campus Arraial do Cabo

Camila da Silva Barroso

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA:
um estudo de caso na rede municipal de São Pedro da Aldeia

Arraial do Cabo – RJ

2019

Camila da Silva Barroso

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA:
um estudo de caso na rede municipal de São Pedro da Aldeia

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do título de
especialista em Ciências Ambientais em Áreas
Costeiras.

Orientador (a): Prof. Dra. Evelyn Morgan Monteiro.

Ficha catalográfica elaborada por
Monica de Oliveira Tinoco
CRB7 4850

B277

Barroso, Camila da Silva.

Educação Ambiental na EJA: um estudo de caso na rede municipal de São Pedro da Aldeia / Camila da Silva Barroso. – Arraial do Cabo, RJ, 2019.
49 f.; 21 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Ambientais em Áreas Costeiras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Evelyn Morgan Monteiro.

1. Educação ambiental. 2. Educação de Jovens e Adultos. I. Monteiro, Evelyn Morgan. II. Título.

IFRJ/CMAR/CoBib

CDU 502::374.7

A todos os Jovens e Adultos estudantes deste País.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo privilégio de cursar esta especialização em uma renomada Instituição Federal.

Agradeço a todo apoio que tive até aqui, da minha família, amigos e colegas. Sobretudo ao apoio da minha mãe, grande incentivadora de mais essa conquista, ao apoio do meu irmão e da minha cunhada que, com grande inspiração, puderam me auxiliar na escolha do meu tema de pesquisa e ao apoio dos amigos que fiz durante essa trajetória na pós-graduação, onde compartilhei bons momentos com uma turma companheira e incentivadora.

Agradeço aos professores deste programa por compartilharem os seus saberes e conselhos durante os meus estudos.

Quero agradecer a minha professora orientadora Evelyn Morgan, pelo empenho dedicado ao meu projeto de pesquisa, foi uma verdadeira parceira durante este processo.

Gostaria também de deixar o meu agradecimento aos professores David Barreto e Maria Aparecida Ferreira que tanto me incentivaram durante o curso e na elaboração dos meus projetos.

Agradeço, também, aos professores Margarete Friedrich, Marcelo Japiassú e Ana Paula Silva por sua parceria ao longo do curso e pelo aceite em fazer parte da banca.

Agradeço aos funcionários da Secretaria de Educação de São Pedro da Aldeia que me atenderam de forma solícita, assim como toda a equipe da escola em que atuei para a minha investigação.

Agradeço, em especial, aos professores e alunos entrevistados por tanto contribuírem com o meu trabalho.

*Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social*

Problema Social – Seu Jorge (Composição: Fernandinho/Guará)

BARROSO, Camila da Silva. *Educação Ambiental na EJA: um estudo de caso na rede municipal de São Pedro da Aldeia*. 51p. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais em Áreas Costeiras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Arraial do Cabo, Arraial do Cabo, RJ, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa investigou como os temas inerentes à Educação Ambiental (EA) têm sido abordados nas séries do segundo segmento do ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola da rede municipal de um bairro periférico de São Pedro da Aldeia. Através da metodologia da História Oral, com entrevistas semi estruturadas, realizadas com professores, alunos e supervisores busquei traçar reflexões sobre a interdisciplinaridade da Educação Ambiental. Início este trabalho buscando trazer um levantamento da história da EA, seus marcos internacionais de fundação e como o campo de estudo se desenvolveu no país. Partindo do pressuposto de que sua práxis deve ser aplicada à sociedade como um todo, busco compreender o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e quais as suas particularidades diante de todo cenário educacional. O desenvolvimento da pesquisa se justifica pelos desafios de abordar uma Educação Ambiental Crítica no cotidiano, ainda mais em relação do alunado da EJA que possui uma diversidade de vivências e experimentações ao longo de suas trajetórias que devem ser consideradas. Nesse sentido, a EA na EJA é uma ferramenta para construção de novos valores e atitudes para esses atores sociais no que diz respeito à temática ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, História Oral.

BARROSO, Camila da Silva. *Educação Ambiental na EJA: um estudo de caso na rede municipal de São Pedro da Aldeia*. 51p. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais em Áreas Costeiras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Arraial do Cabo, Arraial do Cabo, RJ, 2019.

ABSTRACT

This research investigates how the themes inherent to the Environmental Education (EE) were approached in the series of the second elementary school, in the Education for Young and Adult Learners modality, of a school of the municipal network of a peripheral neighborhood of São Pedro da Aldeia. Through the methodology of Oral History, with semi-structured interviews conducted with teachers, students and supervisors, I will try to draw reflections on an interdisciplinarity of Environmental Education. I begin this work seeking to bring a survey of the history of EE, its international founding milestones and how the field of study developed in the country. Based on the assumption that its praxis should be applied to society as a whole, I seek to understand the emergence of Education for Young and Adult Learners in Brazil and what are its particularities in the face of every educational scenario. The development of the research is justified by the challenges of addressing a Critical Environmental Education in everyday life, especially in relation to the students of Education for Young and Adult Learners who have a diversity of experiences and experiences along their trajectories that must be considered. In this sense, EE in Education for Young and Adult Learners is a tool for building new values and attitudes for these social actors with regard to environmental issues.

Keywords: Environmental Education, Education for Young and Adult Learners, Oral History.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	13
2.1 AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	13
2.2 RE(CONHECENDO) A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA	21
2.2.1 Educação Ambiental, Uma Visão Crítica	22
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
3.1 POR QUE FALAR SOBRE A EJA?	25
3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA, UMA REALIDADE ENCONTRADA	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	46
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO

O objetivo neste trabalho é investigar como os temas inerentes à Educação Ambiental (EA) têm sido abordados nas séries do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de um bairro periférico de São Pedro da Aldeia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em outras palavras, observar através da História Oral em entrevistas com professores e alunos, uma experiência de como essa ação pedagógica está inserida nesse segmento da EJA e como é a sua abordagem.

Como é abordada a EA na EJA? Existe diferença com o ensino fundamental regular? A EA é integrada ao currículo? É trabalhada de maneira interdisciplinar ou apenas por algumas disciplinas? Essas são algumas das indagações que pretendo investigar com esse trabalho.

O mundo contemporâneo nos convida diariamente, com problemas sócio-ambientais alarmantes, a repensar o nosso modo de vida no Planeta Terra, sobretudo no que diz respeito ao modelo consumista do sistema capitalista e a nossa relação com o meio ambiente. Diante desse contexto é imprescindível, dentro do âmbito educacional, que se reflita sobre os valores acerca da natureza buscando a conscientização do discente enquanto indivíduo e sujeito pertencente a uma sociedade, com o objetivo de construir uma perspectiva crítica e de respeito ao meio ambiente.

No primeiro capítulo deste trabalho, busco trazer um levantamento da história da Educação Ambiental. Voltar às origens da EA se faz necessário para se fazer um balanço de suas permanências e transformações, seu início no mundo, sobretudo no cenário brasileiro. Assim como entender o funcionamento da EJA e quais as suas particularidades diante de todo campo educacional.

A Educação Ambiental possui uma trajetória relacionada às conferências mundiais e com os movimentos sociais em todo o mundo (REIGOTA, 1994). Podemos dizer que a EA é parte do movimento ecológico, surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações (CARVALHO, 2004).

Sendo assim, Educação Ambiental é a nomenclatura utilizada para tratar das práticas educativas voltadas para a questão ambiental. Segundo Layrargues (2004), o Brasil é um país que tem efetuado um papel protagônico nesse debate, e abriga uma rica discussão sobre as especificidades da Educação na construção da sustentabilidade. Isto é,

o país tem uma grande participação na formulação de ideias e nomes para designar novas identidades dessa ação educativa.

A EA tem sido um importante elemento para refletir sobre teorias e práticas que fundamentam as ações educativas com vista para um desenvolvimento sustentável (MEDEIROS et al, 2016). Segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 2º, “a Educação Ambiental é um componente permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (Brasil, 1999, p. 01).

É preciso, ainda, ir além ao falar sobre a Educação Ambiental, isto é, chegar ao pensamento crítico da questão. Somente através desta vertente da EA é que se pode alcançar a compreensão necessária que fará a diferença nos hábitos cotidianos de cada indivíduo envolvido para com o meio ambiente e até mesmo no seu entendimento de mundo.

Agora, se já é difícil fazer a relação dos alunos do ensino regular com a EA, imagina com o público de jovens e adultos. A fim de satisfazer possíveis indagações acerca do ensino da EA na EJA busco, no segundo capítulo deste trabalho, trazer à luz um pouco dos caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, buscando, também, traçar um perfil deste alunado específico que é, ao mesmo tempo, muito diversificado e, por fim, fazer uma análise dos resultados obtidos em campo, no estudo de caso desta pesquisa, através da História Oral.

Reconhecendo-se a EJA como garantia do direito à educação, à alfabetização, ao ensino fundamental e médio, para sujeitos que não cursaram tais etapas de escolarização na idade adequada, pode-se concluir que a Educação Ambiental é um tema inerente a essa modalidade de ensino. O desenvolvimento da pesquisa se justifica a partir do entendimento de que na EJA existe um histórico de relação entre o alunado e o meio ambiente a ser considerado, em outras palavras, esses jovens e adultos enquanto indivíduos dotados de história, vivenciaram algumas transformações no ambiente ao longo de sua trajetória. Dessa forma, problematizar tais modificações presenciadas poderia provocar ao educando indagações para a compreensão dos motivos e das causas do desgaste dessa relação, que foi e sempre será conflituosa (PARANHOS E SHUVARTZ, 2013). Podemos concluir, então, que a Educação Ambiental na EJA é uma forma de construir novos valores e atitudes no que diz respeito a temática ambiental.

Além disso, é de comum saber, dentro do campo profissional da EA, o entendimento de que a interdisciplinaridade é imprescindível para o êxito das práticas dessa área educacional nos âmbitos formal e não formal (LIMA, 2006).

Mas como Educação Ambiental está inserida nas escolas brasileiras, sobretudo nas aulas de EJA?

Quando me lembro da minha vida escolar no segundo segmento do ensino fundamental não me recordo de assistir aulas que chamassem atenção para essa questão ambiental, no máximo lembro-me de eventos alegóricos como feiras de ciências, que ocorriam uma vez ao ano, onde poucos grupos se atentavam para a questão da reciclagem. Em contrapartida, tínhamos os grupos em sua maioria apresentando grandes maquetes de isopor contendo resíduos plásticos, materiais que nem sequer eram separados para reutilização ou reciclagem. Hoje, como professora, percebo novos projetos nas escolas, ainda que em uma escala pequena, onde há a preocupação em se trabalhar a reutilização de materiais para a confecção de maquetes em trabalhos e a discussão da sustentabilidade cada dia mais presente no cotidiano escolar, entretanto, ainda de uma forma muito tradicionalista, voltada para as iniciativas individuais do cuidado para com o meio ambiente.

A grande questão aqui é como a Educação Ambiental vem sendo tratada e, principalmente, como é abordada durante as aulas de EJA. Uma vez que os alunos dessa modalidade escolar não estudaram no tempo regular e, em sua maioria, são jovens e adultos trabalhadores, esses educandos construíram ao longo de sua trajetória sua própria definição de meio ambiente, assim como sua forma de lidar com ele.

Para sanar tais inquietações sobre a Educação Ambiental que está “no papel” e a que vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino, minha investigação se desenvolveu por intermédio de literatura acerca da origem da Educação Ambiental, seu desenvolvimento nas escolas brasileiras e identificar a visão dos docentes e discentes acerca da EA, além de compreender quais são os avanços encontrados, as dificuldades e os desafios que são enfrentados para que se alcance a EA na EJA da rede municipal de educação de São Pedro da Aldeia, no estado do Rio de Janeiro.

Para a coleta de dados e análise da prática de ensino pretendida escolhi como metodologia a História Oral, por meio de uma entrevista semi estruturada, de perguntas abertas. Para Hayman (1974) essa estrutura de entrevista possibilita que o entrevistado dê qualquer resposta. Esse modelo de entrevista é utilizado quando o pesquisador deseja informações mais profundas. Além disso, a escolha pela História Oral se justifica por ser

aplicada com um público que, por ter ficado mais tempo longe da escola, se expressa melhor através da oralidade.

Segundo May (2004) podemos utilizar nas entrevistas o gravador ou a anotação como recurso de captação. Escolhi o método de gravação para que as atenções não se dividissem entre o entrevistado e as anotações. A intenção da pesquisa, assim como a intenção da entrevista, foi explicada antes de iniciar os questionamentos, pois para May (2004), com essa explanação inicial, os entrevistados se sentem envolvidos com a proposta oferecida pelo pesquisador, o que pode ser favorável à pesquisa.

De posse do método e do instrumento de coleta, fui ao campo de pesquisa, um colégio da rede pública de ensino, localizado no bairro Boqueirão, que atende alunos da EJA do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Para efeito de melhor caracterização da escola, com dados apresentados pelos Supervisores da EJA responsáveis pela mesma, ela é composta por 90 alunos dessa modalidade e ensino, 19 no 6º ano (inicialmente eram 20), 25 no 7º, 27 no 8º e 18 no 9º. Em relação ao perfil dos alunos, a escola apresenta em sua maioria um público mais jovem, devido a uma questão de distorção de anuidade, isto é, ultrapassaram o período regulamentado para frequentar o ensino regular.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, busco traçar paralelos entre a legislação educacional brasileira, concepções e metodologia de ensino da referida escola para análise de sua prática voltada para a questão ambiental e o que entendo por ensino de uma Educação Ambiental ‘útil’ para o alunado, de acordo com minha visão de mundo, com minha experiência como aluna e professora da educação básica e toda a contribuição científica e prática que me foi fornecida em minha formação acadêmica.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1 AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como foi introduzido anteriormente, a Educação Ambiental possui uma história quase oficial, a qual está relacionada às conferências mundiais e com os movimentos sociais, isto é, da contracultura, em todo o globo. Entretanto, é interessante ressaltar aqui que, antes mesmo dos eventos que marcam essa história, pessoas e grupos, ainda que de forma discreta, já realizavam ações pedagógicas próximas do que chamamos hoje de EA (REIGOTA, 1994).

Segundo Dias (1991 apud TORRES 2010), o movimento ambientalista surgiu na década de 1960, a partir dos movimentos sociais da contracultura, de defesa dos direitos humanos, em denúncia às guerras nucleares, ao consumismo exacerbado, entre outros. Em outras palavras, o ambientalismo chegava questionando uma série de valores da sociedade capitalista (GRÜN, 1996). Em 1962, o livro *Primavera Silenciosa* da jornalista Rachel Carson, relatou o problema dos pesticidas na agricultura, mostrando o desaparecimento de espécies (GRÜN, 1996). A autora trouxe ao público uma série de desastres ambientais pelo mundo, gerando inquietações internacionais a respeito do tema. Esse livro acabou se tornando um clássico do movimento em prol do meio ambiente. Em 1965, a dimensão ambiental na escola foi discutida por educadores na Conferência de Keele, na Grã-Bretanha e, em 1969, neste mesmo país, foi fundada a Sociedade de Educação Ambiental, que iniciou o movimento em torno da Ecologia. A temática ambiental se tornou popular a nível global por meio da ação de artistas, políticos, imprensa e cientistas.

No ano de 1968, em Roma, cientistas dos países industrializados se reuniram a fim de discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não-renováveis, além do crescimento mundial da população até o século XXI. Como resultado dessa reunião, o Clube de Roma deixou em evidência a necessidade de conservação dos recursos naturais do Planeta e de controle populacional, em outras palavras, seria necessário transformar a mentalidade de toda população mundial, acerca do consumo e da procriação.

Em 1970, foi publicado um manual para professores, pela Sociedade Audubon, o *A place to live* (Um lugar para viver), buscando a inserção da dimensão ambiental no currículo dos alunos e, assim, tivemos mais um clássico da literatura de EA. E, em 1972, foi publicado o relatório *The limits of growth* (Os limites do crescimento econômico) pelo Clube de Roma, denunciando o consumo exacerbado da população que poderia levar a

humanidade a um colapso. Segundo Reigota (1994), um dos méritos do debate no Clube de Roma foi colocar o problema ambiental em nível planetário e, como consequência disso, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano. Então, nesse mesmo ano, os dados do presente relatório foram postos em pauta, reunindo 113 países para a Conferência de Estocolmo, na Suécia. Segundo Dias (1991 apud TORRES, 2010), assim o ano de 1972 entrou para a história do movimento ambientalista mundial.

Nessa mesma conferência, foi criada a Declaração de Estocolmo, que contempla orientações aos governos, além de estabelecer o Plano de Ação Mundial, o qual recomenda o desenvolvimento de um programa internacional de EA. Dias (1991, p. 04 apud TORRES, 2010) sinaliza que a Recomendação nº 96 da Conferência reconhecia o desenvolvimento da EA como um elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo. Como um dos resultados da Conferência de Estocolmo, a ONU criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), sediado em Nairobi (Quênia – África).

Em 1975, em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu um encontro internacional sobre EA em Belgrado, ex-Iugoslávia, *The Belgrado Workshop on Environmental Education* – conhecido como a Conferência de Belgrado –, reunindo representantes de 65 países. Foi a partir desta Conferência que se constituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e seus princípios orientadores, como uma educação (ambiental) contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. De acordo com esses princípios foi elaborada a Carta de Belgrado que, como afirma a UNESCO (1975), sinalizava a necessidade de uma nova ética global, de modo a promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da exploração e dominação humana.

Em síntese, a Carta de Belgrado, ao focar no surgimento de uma nova ética de desenvolvimento, indicava as bases para a definição do conceito de desenvolvimento sustentável e para a reforma dos processos e sistemas educacionais (TORRES, 2010). Nesse contexto, a EA é tida como uma das ferramentas essenciais para a ação geral contra a crise ambiental do mundo, visando o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, de valores e atitudes, além da busca por uma melhor qualidade de vida, digna para as gerações presentes e futuras.

Como podemos observar a seguir, aspectos relativos à meta, objetivos, público-alvo e diretrizes básicas do Programa Internacional de EA estão contidos na Carta de Belgrado (UNESCO, 1975). Estes aspectos podem ser observados como os princípios definidos para a EA a nível global no contexto de educação escolar e não-escolar, os quais são descritos da seguinte forma:

1. *educação formal*: alunos de pré-escola, primeiro e segundo graus, e universitários, bem como professores e profissionais de treinamento em meio ambiente;
2. *educação não-formal*: jovens e adultos, individual e coletivamente, de todos os segmentos da população, tais como famílias, trabalhadores, administradores e todos aqueles que dispõem de poder nas áreas ambientais ou não (TORRES, 2010).

Dessa forma, ficou estabelecido como meta da EA o desenvolvimento de uma sociedade planetária com consciência e preocupação acerca do meio ambiente e suas problemáticas, além do conhecimento, habilidade, atitude, motivação e compromisso com o trabalho individual e coletivo a fim de solucionar problemas ambientais e prevenir possíveis novos. Como objetivos da EA, foram listados os seguintes itens:

- *Conscientização*: contribuir para que os indivíduos e grupos sociais adquiram consciência e sensibilidade em relação ao ambiente como um todo e a problemas a ele relacionados;
- *Conhecimento*: propiciar aos indivíduos e grupos sociais uma compreensão básica sobre o ambiente como um todo, os problemas a ele relacionados, e sobre a presença e o papel de uma humanidade criticamente responsável em relação a esse ambiente;
- *Atitudes*: possibilitar aos indivíduos e grupos sociais a aquisição de valores sociais, fortes vínculos afetivos com o ambiente e motivação para participar ativamente na sua proteção e melhoria;
- *Habilidades*: propiciar aos indivíduos e aos grupos sociais condições para adquirirem as habilidades necessárias à solução dos problemas ambientais;
- *Capacidade de avaliação*: estimular os indivíduos e os grupos sociais a avaliarem as providências relativas ao ambiente e aos programas educativos, quanto aos fatores ecológicos, políticos, econômicos, estéticos e educacionais;
- *Participação*: contribuir com os indivíduos e grupos sociais no sentido de desenvolverem senso de responsabilidade e de urgência com relação aos problemas ambientais para assegurar a ação apropriada para solucioná-los (UNESCO, 1975, p. 04).

Segundo Torres (2010) ainda é possível encontrar relatadas no documento as diretrizes básicas da EA:

1. A EA deve considerar o ambiente em sua totalidade - natural e construído pelo homem, ecológico, político, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético;
2. A EA deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro quanto fora da escola;
3. A EA deve conter uma abordagem interdisciplinar;

4. A EA deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais;
5. A EA deve examinar as principais questões ambientais do ponto de vista mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais;
6. A EA deve focalizar condições ambientais atuais e futuras;
7. A EA deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento do ponto de vista ambiental;
8. A EA deve promover o valor e a necessidade da cooperação em nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais (UNESCO, 1975, p. 05).

A respeito do entendimento do que seja meio ambiente e enfrentamento dos problemas a ele associados podemos salientar os princípios a seguir, que a EA carrega em seu bojo contendo uma tradução dos itens acima para o contexto escolar:

- 1) adoção da representação globalizante de meio ambiente (REIGOTA, 1995);
- 2) a construção do caráter permanente da EA na escola;
- 3) a consideração de uma abordagem interdisciplinar de EA no currículo escolar;
- 4) a ênfase no caráter participativo dos sujeitos escolares no processo de enfrentamento e prevenção dos problemas ambientais;
- 5) a consideração da relação entre os aspectos da realidade local e global no que tange à problemática ambiental;
- 6) a consideração da relação tempo/espaço no tratamento da questão ambiental com vistas à sustentabilidade planetária;
- 7) a consideração da necessidade de contextualização sócio-histórica-cultural da problemática ambiental e
- 8) a construção de uma nova ética global (TORRES, 10).

Na esteira de Estocolmo, foi elaborada, em 1977, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS) no ano de 1977. Esta, basicamente, reitera os princípios estabelecidos em Estocolmo, reforçando a recomendação número 96 sobre o papel estratégico da EA, e formulando estratégias em níveis nacional e internacional (GRÜN, 1996). Tal conferência gerou reconhecimento como um dos eventos mais decisivos nos caminhos que a EA veio a tomar em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Em síntese, 1977 se configurou como o ano em que se constituiu o PIEA. No ano de 1983, em assembleia geral da ONU, foi criada a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela primeira ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, com o objetivo de investigar problemas ambientais por meio de uma perspectiva global. Como resultado, após seis anos de trabalho, a Comissão então publica o Relatório Brundtland (*Our Common Future*), onde são cunhados dois conceitos importantes: ‘desenvolvimento sustentável’ e ‘nova ordem mundial’ (GRÜN, 1996). Este relatório, com foco na conciliação entre conservação da natureza e crescimento econômico, preparou o terreno para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentado e, em julho de 1992, no Rio de Janeiro, representantes de 180 Estados se reuniram, marcando a maior reunião com fins pacíficos

já realizada na história humana, contando com a participação de todos os países do mundo, foi a chamada Eco-92, também conhecida como Rio-92.

Visando o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida no planeta, a Rio-92 gerou como resultado cinco documentos que a ONU esperava serem assinados pelos representantes de Estado presentes na reunião: Convenção sobre Mudanças Climáticas, Convenção sobre Biodiversidade, Protocolo de Florestas, Carta da Terra e Agenda 21. Além disso, resultou na Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pelo Grupo de Trabalho (GT) das ONGs. No documento Brasil (2003) são encontrados os 16 fundamentos que regem esse Tratado, os quais destacamos apenas alguns listados a seguir:

1. A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe.
14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores. (BRASIL, 2003, p. 43-45 apud TORRES, 2010, p.57).

Em Brasil (2009b) podemos encontrar uma síntese a respeito dos fundamentos estabelecidos no Tratado, na qual estão presentes alguns atributos da EA direcionados à transformação social e se relacionam tanto ao contexto escolar quanto ao não-escolar. Vale ressaltar que esta é uma característica comum aos documentos resultantes das grandes conferências globais acerca do meio ambiente e da EA. Dessa forma, o material encontrado nesta síntese possibilita certa proximidade com a vertente Crítica da EA:

[...] a Educação Ambiental foi entendida como um processo de aprendizado permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida e que contribua para a formação de uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada. Esse Tratado de adesão aberta a qualquer cidadão de qualquer lugar apresenta os seguintes princípios: a Educação Ambiental deve basear-se num pensamento crítico e inovador; ter como propósito formar cidadãos com consciência local e planetária; ser um ato político, baseado em valores para a transformação social; envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar; e deve estimular a solidariedade, o respeito aos direitos humanos e a equidade (BRASIL, 2009b, p. 09).

Em 1987, foi realizado o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, também proporcionado pela UNESCO/PNUMA, em Moscou, Rússia. Este contou com a participação de mais de 300 especialistas de 94 países que, juntos, analisaram as dificuldades e potencialidades do campo da EA, desde a Conferência de Tbilisi. Como resultado, foi produzido o documento Estratégia Internacional de Ação em Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 90. Tal documento salienta a relevância dos recursos humanos nas áreas formais e não-formais da EA e a inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino (BRASIL, 2009a).

Os anos 90 marcam significativa mudança nos caminhos do ambientalismo brasileiro, já que anteriormente a preservação ambiental foi considerada uma espécie de luxo, capricho ao qual poderiam se entregar os países do Primeiro Mundo (GRÜN, 1996). O ambientalismo é, realmente, fruto de contradições, nasceu entre os grupos tidos como os maiores praticantes da degradação ambiental, como consequência foi gerada certa desconfiança por parte da opinião pública brasileira e parte dos movimentos sociais organizados.

Este processo começou a mudar em 1979, com a anistia política, pois com a volta dos exilados políticos, chegam, também, propostas ambientalistas com as quais estes militantes haviam tido contato na Europa e nos Estados Unidos durante a década de 70. Este fato acaba por tornar o ambientalismo brasileiro rico, diverso, complexo e plurilocalizado. Desde então, o Brasil passa por uma espécie de ‘sensibilização ecológica’ e muitos são os fatores que foram contribuindo para este processo. Segundo Pádua (1992 apud GRÜN, 1996, p.19) podemos listar:

A expectativa de uma nova ordem internacional a partir do ecologismo; as relações cada vez mais explícitas entre a baixa qualidade de vida das populações do Terceiro Mundo e a degradação socioambiental; a imagem e o papel estratégico do Brasil no novo eixo de tensão criado entre o hemisfério norte e o sul após o fim da guerra fria; a devastação da Amazônia (maior reserva biológica do mundo); a autoconsciência da possibilidade de uma catástrofe global que não respeitaria ideologias, religiões, fronteiras ou distinções entre ricos e pobres.

Todos estes motivos se inter-relacionam, formam e propagam uma sensação de medo planetária, contribuindo com a disseminação do ambientalismo. Reigota (2002) nos possibilita refletir sobre as diferenças de responsabilidade e compromisso dos países do Hemisfério Norte e do Hemisfério Sul frente ao desafio de enfrentar os problemas ambientais no mundo globalizado. O autor aborda a dicotomia cultura-natureza mediante o estabelecimento da relação escola-floresta. Dessa forma, podemos perceber que, embora sejam reconhecidos os progressos a respeito das problemáticas envolvendo o meio ambiente e a educação ambiental durante o movimento ambientalista no mundo, este processo ainda se encontra em fase de fervorosa discussão acerca de um dos conceitos centrais desta temática, o conceito de sustentabilidade, caracterizando, assim, um “campo de disputas” no âmbito das vertentes de EA (Conservadora e Crítica) e indicando para a existência da polissemia acerca deste termo.

Em 1993, como prosseguimento da Rio-92, foi realizado o Congresso Sul-Americano, na Argentina e a Conferência dos Direitos Humanos na Itália; em 1994 ocorreu a Conferência Mundial da População em Cairo e o I Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental no México; em 1995, a Conferência para o Desenvolvimento Social, em Copenhague, ressaltou a carência por um ambiente sócio-político-econômico-cultural e jurídico que possibilitasse o desenvolver a sociedade e ocorreu, também, a Conferência Mundial do Clima em Berlim; em 1997, foi realizado o II Congresso Ibero-Americano de EA no México, a Conferência sobre EA na Índia e a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, na Grécia (Conferência de Avaliação Rio+5). Nesta última, houve o reconhecimento de que, passados cinco anos da Conferência Rio-92, o desenvolvimento da EA foi insuficiente (DIAS, 2000 apud TORRES, 2010).

No ano de 1997, ocorreu, ainda, uma reunião na cidade de Kyoto – Japão, que contou com a participação de 170 países na busca por consensos acerca da problemática do aquecimento global. A reunião obteve como resultado o Protocolo de Kyoto, parte integrante da Convenção de Mudanças Climáticas realizada na Rio-92, o qual decretou a redução de gases colaboradores com o efeito estufa pelos países desenvolvidos, em pelo menos 5,2%, quando comparados aos níveis de 1990, pois se estimou que os países desenvolvidos foram responsáveis por 55% da emissão desses gases na atmosfera no referido ano. Contudo, muitos desses países, como os Estados Unidos – responsáveis por 25% da poluição atmosférica global –, não estabeleceram acordo com o protocolo, já que este entrava em contradição com os seus interesses econômicos.

Nos anos seguintes continuaram a ocorrer eventos voltados para a temática ambiental/EA, como o Fórum Mundial de Educação, em 2002, em Dakar (Senegal), no qual foi produzido o Compromisso de Dakar, documento que considerou a educação como um meio indispensável para alcançar a sustentabilidade, ideal que entra em sintonia com o Tratado da EA, visto anteriormente. Ainda neste ano, foi realizada a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10) na África do Sul, na qual participaram 193 países, 86 ONGs, 7.200 delegados oficiais e participantes de todo globo (BRASIL, 2009c). Além de avaliar a Rio-92, esta tinha como objetivo alçar novos acordos mundiais e resultou na Declaração de Joanesburgo, de caráter político, e o Plano de Implementação, o qual divulgou compromissos para implementar ações para o desenvolvimento sustentável: crescimento econômico, desenvolvimento social e proteção dos recursos naturais, principalmente a respeito daqueles até então adiados da Rio-92.

No que diz respeito à perspectiva de construir uma cidadania planetária em torno da sustentabilidade podemos ressaltar o papel dos movimentos sociais, os quais geraram o Fórum Social Mundial, que se caracteriza como um espaço democrático de debates e trocas de experiências entre estes movimentos, ONGs e outras organizações da sociedade que se posicionam em oposição ao neoliberalismo e ao sistema capitalista dominante, além de qualquer forma de imperialismo. Também caracterizado pela pluralidade e diversidade, se propõe a facilitar a articulação descentralizada e em rede para a construção de uma nova organização social e econômica.

De forma geral e diante do que foi discutido até o presente momento, podemos considerar como as grandes conferências globais acerca do meio ambiente emergiram os objetivos almejados pela EA, a nível nacional e internacional. Trouxeram, ainda, os atributos para o seu desenvolvimento dentro do contexto escolar e não-escolar, os quais ganharam força à perspectiva Crítica da EA a partir da Rio-92, evento que atentou o mundo para a relação indivíduo/sociedade, o conceito de sustentabilidade e a EA como ato político e ideológico perpassado por um pensamento crítico e progressista. Uma vez compreendido o contexto de emersão dos principais atributos da EA por meio das conferências ambientais, busco na próxima seção (re)conhecer a EA brasileira, trazendo à tona os principais atributos da EA escolar no Brasil, os quais podem ser realizados dentro de uma perspectiva Crítico-Transformadora.

2.2 (RE)CONHECENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

A Educação Ambiental, enquanto campo de conhecimento, política e atividade pedagógica, se consolidou no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, surgiu como uma área complexa, plural e diversa, em outras palavras, agregava colaborações de diversas cadeiras científicas, correntes filosóficas, posicionamentos político-pedagógicos, atores e setores sociais que, direta ou indiretamente, influenciaram seus caminhos, como:

Os organismos internacionais, nomeadamente a ONU, a UNESCO e organismos financeiros associados; os sistemas governamentais de meio ambiente nas esferas federal, estadual e municipal; as associações, os movimentos e as ONGs ambientalistas representantes da sociedade civil organizada; as instituições científicas, educacionais ou religiosas; e as empresas de algum modo envolvidas com o financiamento ou desenvolvimento de ações educativas voltadas ao meio ambiente (LIMA, 2009).

No Brasil, essas influências foram primordiais na constituição da Educação Ambiental, como a pressão internacional sobre o governo para criação de órgãos e políticas públicas voltadas para questão ambiental, o movimento da sociedade civil por meio das manifestações populares e das ONGs e os projetos de escolas e professores inspirados por tais ações.

Segundo Loureiro (2004), a EA definida no Brasil possui uma matriz de transformação social, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade. Em outras palavras, a educação é vista pelo autor como um movimento constituído de mudanças de valores e padrões cognitivos junto à ação política democrática e reestruturação das relações econômicas, inspirada no exercício da cidadania e à valorização dos autores sociais. Dessa forma, podemos detectar uma EA voltada para as pedagogias críticas e emancipatórias, sobretudo dialéticas, que visam um novo paradigma para transformar a sociedade.

No Brasil o que ficou denominado como vertente Transformadora da Educação Ambiental começou a se configurar em 1980, recebendo maior envolvimento dos educadores vinculados a Educação Popular e instituições públicas de educação, em conjunto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas que buscavam uma mudança societária, além de um questionamento radical acerca dos padrões industriais e de consumo garantidos pelo sistema capitalista. A EA Transformadora propiciou condições objetivas para a consolidação de novas práticas e teorias inseridas no escopo da educação ambiental (LOUREIRO, 2004).

No que diz respeito à educação e suas abordagens a pedagogia de Paulo Freire, a qual se encontra no grupo das pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas em 1970 na América Latina, se encontra no topo de influência dessa vertente da EA, dialética, humanista e marxista. Dessa forma, esta perspectiva enxerga o ser humano como um ser inacabado, isto é, em constante mudança e, por meio dessa mutabilidade permanente, podemos nos conhecer e transformar, de modo que, ao transformar, podemos nos integrar e conhecer, também, a sociedade, ampliando a consciência de ‘ser’ no mundo. Para Loureiro (2004) aqui, além de Paulo Freire, nomes como os de Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão são fundamentais.

Outra abordagem pedagógica significativa neste momento é a histórico-social crítica, diferente da anterior em alguns aspectos, faz parte, também, da tradição emancipatória, representada por Demerval Saviani, entre outros, contribui, principalmente, para a compreensão das políticas educacionais, assim como a função social da educação. Segundo Loureiro (2004) também é relevante a pedagogia crítica de Michel Apple, Henri Giroux e Pierre Bourdieu, sobretudo no entendimento das relações de poder, da crítica ao currículo vigente e da escola como elemento de reprodução social no capitalismo.

2.2.1 Educação Ambiental, uma visão crítica

O termo “Educação Ambiental” é composto por um substantivo e um adjetivo. O substantivo define os deveres pedagógicos necessários a prática, enquanto que o adjetivo designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa (LAYRARGUES, 2004). Em outras palavras, esse vocábulo designa uma qualidade especial, isto é, uma identidade a Educação que antes não era ambiental.

O Brasil, por sua vez, é um país protagônico no que diz respeito à discussão da Educação Ambiental, as suas especificidades e o seu papel na construção da sustentabilidade. Temos, ainda, a ocorrência de dois movimentos simultâneos, mas distintos: a Teoria Crítica e a Educação Ambiental, que juntos fomentam a EA Crítica. O fato é que essa alteração na nomenclatura da prática pedagógica em questão estabelece, também, uma nova identidade à Educação. “Afinal, a definição da educação como ambiental é um primeiro passo importante mas também insuficiente se queremos avançar na construção de uma práxis, uma prática pensada que fundamenta os projetos põe em ação” (CARVALHO, 2004).

Para Carvalho (2004), torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a EA pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade. A educação crítica tem suas origens na democracia e emancipação do pensamento crítico investido na educação, aqui no Brasil estes ideais dão base à educação popular que tenta romper com a visão tecnicista da educação que apenas transmite e repasse conhecimentos. Assim, a Teoria Crítica convida a educação a mediar a construção social de conhecimentos implicados na vida dos indivíduos.

Um dos precursores do pensamento crítico na educação brasileira, Paulo Freire, defende a educação como formação de sujeitos sociais emancipados, em outras palavras, escritores de sua própria história. O processo de alfabetização freireano, baseado em palavras geradoras, isto é, pelo levantamento do universo vocabular dos alunos, por exemplo, busca reconectar o conhecimento do mundo à vida destes sujeitos, a fim de torná-los leitores críticos do seu mundo.

Segundo Carvalho (2004):

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

Em outras palavras, compreende certa subjetividade norteadas por sensibilidades solidárias com o meio ambiente, do qual faz parte o meio social, paradigma para a formação de cidadãos e grupos sociais capacitados de identificar, problematizar e, inclusive, agir frente às questões socioambientais, com ética e preocupação com a justiça ambiental.

Este parece ser um dos meios de transformação que se desenvolve da confluência entre mudança social e ambiental, o que nos remete ao conceito de sustentabilidade, isto é, a EA está voltada não somente a educar sujeitos para um desenvolvimento econômico que respeite e preserve a natureza, mas sim ressignificar o cuidado para com a natureza e para com o outro, enquanto ser humano. O desenvolvimento sustentável é baseado em três princípios: o social, o ambiental e o econômico, os quais precisam estar interligados para que a sustentabilidade de fato aconteça.

De acordo com Carvalho (2004) para uma educação ambiental crítica, a prática educativa deve ser a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se limita a uma ação

centrada somente no indivíduo, sequer se direciona apenas a coletivos abstratos. Neste sentido, nega tanto a crença individualista de que a transformação social se dá pela soma das transformações individuais, em que cada um faz a sua parte, quanto nega, também, a contraparte desta dicotomia que resume a subjetividade em um sistema social genérico e sem personalidade que deve se transformar primeiro para depois dar a vez às mudanças na vida das pessoas.

Dentro da perspectiva da Educação Ambiental Crítica, a formação reflete sobre as relações indivíduo-sociedade e, dessa forma, indivíduo e sociedade só possuem sentido se refletidos em relação. Em outras palavras, o ser humano se constitui em relação com o mundo em que vive com os outros e pelo qual é responsável juntamente com os outros, isto é, com o coletivo. Na EA Crítica este posicionamento de responsabilidade pelo mundo pressupõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004).

Nesse sentido, a EA Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política (GUIMARÃES, 2004). Por conseguinte, esse processo educativo, na educação formal, não deve se bastar apenas no ambiente escolar, o que explicita a interface entre esta Educação Ambiental e a Educação Popular. Dessa forma, pode ser interessante o desenvolvimento de projetos de EA que perpassem a sala de aula, desde que os educadores mediadores desta ação conquistem a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico no seu cotidiano.

Para Guimarães (2004) não há como pensar em um público privilegiado ao qual a EA deva ser endereçada, considerando a própria gravidade da crise ambiental para a manutenção da vida no planeta e a emergência do seu enfrentamento. Neste sentido, não podemos resumir a educação à ideia simplista de transformar uma criança hoje buscando uma nova sociedade para o nosso amanhã, pois talvez este amanhã nem exista. Sendo assim, se esta ação pedagógica se desenvolve por meio da adesão à realidade socioambiental atual, através do diálogo indivíduo-sociedade em um processo de transformação recíproco, o público da Educação Ambiental Crítica é formado pela sociedade como um todo, isto é, envolvendo os seus atores individuais e coletivos, em todas as faixas etárias, o que inclui, também, a parcela de jovens e adultos estudantes.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Até o final do século XIX a educação brasileira não possuía uma pedagogia própria, sendo formulada a partir da queda do Império e início da República, a qual foi motivada pelas ideias positivistas (Mello, 2015, p.58). A Escola Militar, fundada em 1874, foi ferramenta de difusão de um novo currículo, voltado para as ciências exatas e a engenharia, o qual se afastava da tradição de cunho humanístico e acadêmico. Apesar da importância da Primeira República (1891–1945) para o campo educacional, foi somente em 1918 que ocorreu expressiva expansão no ensino, quando a nova burguesia e operariado exigiam mínima escolarização ao Estado. Antes disso, a falta de infraestrutura somada ao desinteresse do poder público elitista contribuiu para não implantação das reformas aspiradas pelos positivistas no início da Primeira República (Mello, 2015, p. 59).

A partir de 1920, surgem alguns órgãos objetivando revigorar a educação no Brasil, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), estabelecida em 1924. A ABE deu início a um período destacado por suas conferências nacionais de educação, as quais tinham o propósito de aprofundar os conhecimentos de educadores, pedagogos e intelectuais brasileiros sobre Educação Nacional. Neste contexto, foi difundido o ideário da Escola Nova, de cunho liberal democrático, que defendia a escola pública para todos.

Nos anos de 1920 nos deparamos com debates nacionais de educação acerca de um novo conflito entre ‘educação’ e ‘alfabetização’, “certo grupo de educadores, reconhecendo embora a pobreza brasileira, insistia por uma educação escolar adequada às condições em que já começávamos a ingressar de estado moderno, em processo, embora lento, de incorporação da civilização moderna” (TEIXEIRA, 1954, p. 396 apud Mello, 2015, p. 60). Outro grupo acreditava na alfabetização básica, o que gerou resistência da oposição, trilhando um caminho para uma nova educação, despertada nos anos de 1920, chegando a 1930.

Ainda nos anos de 1930, o Brasil de Getúlio Vargas deu prioridade ao ensino técnico, visando suprir a carência de mão de obra qualificada para a indústria. Apesar de reconhecer os problemas sociais, sobretudo fomentados pela luta da classe operária dos sindicatos, o governo se limitou a prometer “soluções nacionais para a questão social” (op. cit., p. 60). Todavia, controlando os sindicatos por meio do Ministério do Trabalho, o governo não assistiu à educação dos adultos, pois não era permitida a discussão de problemas que destacassem alternativas políticas. Para Mello (2015, p. 61) as ações do

Estado Novo visavam assegurar um sistema educacional regular de atendimento a minorias para educar as 'elites' destinadas a dirigir o País.

Os projetos de EJA se concretizaram quando o extremismo político já havia sujeitado muitos educadores a abandonarem seu neutralismo e identificarem a educação como meio de difundir ideias, assim como sua significância na consolidação do poder hegemônico. No Brasil, somente no período final do Estado Novo é que a EJA se constituirá como tema da política educacional. É apenas nos anos de 1940 que a educação de adultos conquista mais consistência, se estendendo a amplas classes da sociedade até então excluídas do processo de escolarização.

É neste cenário que a Constituição de 1934 fundamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 1942, com o crescente desenvolvimento industrial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o ensino profissionalizante se torna um importante meio de acesso das pessoas às inovações tecnológicas, ferramenta para o entendimento do processo produtivo, como veículo de apropriação do conhecimento tecnológico, além do domínio e criação de saber no seu âmbito profissional, o qual necessitaria se incorporar ao universo trabalhista e à prática social. É nesse contexto que a qualificação profissional passa a se instituir dentro da Educação de Jovens e Adultos (MOURA, 2003 apud MELLO, 2015).

O lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, junto à iniciativas anteriores, possibilitou que a EJA se estabelecesse com uma política pública do Estado no Brasil. Além disso, movimentos internacionais contribuíam, também, com a legitimação de trabalhos que já ocorriam no país. A própria UNESCO exerceu significativa influência internacional, chamando atenção para a urgência de união dos povos e estímulo a realização de programas nacionais para a educação de adultos.

De modo geral, as grandes campanhas para a alfabetização/educação de jovens e adultos foram realizadas com o fim de adquirir mão de obra qualificada para as indústrias brasileiras. Contudo, tais campanhas marcaram positivamente a realidade do Estado frente às demandas de educação da parcela populacional jovem e adulta, contribuindo para o estabelecimento dos serviços estaduais de EJA em diferentes unidades federais. Segundo Soares (1995) a partir de 1940 foi detectado um alto índice de analfabetismo (divulgado pelo IBGE) no país, o que levou o governo a instituir um fundo destinado à alfabetização da população adulta.

O pensamento dos teóricos e pesquisadores do âmbito educacional da época era interferir na estrutura de sociedade responsável pelo analfabetismo. Dessa forma,

estimavam uma intervenção que se desenvolveria por meio da base da educação, partindo de uma análise crítica do contexto existencial do educando, interligando a educação e a alfabetização através da percepção de Paulo Freire, o primeiro educador brasileiro a acusar o analfabetismo como problema social, o qual poderia ser resolvido por intermédio de um profundo processo de mobilização da sociedade. “O educador construiu uma estrutura com novos conceitos no campo do ensino, desenvolvendo uma filosofia que propiciasse uma educação crítica e questionadora da realidade” (MELLO, 2015).

Além disso, a filosofia freireana foi importante, também, para transformar a concepção de homem e sociedade, defendendo uma perspectiva pautada na plena realização e liberdade do ser humano. A renovação pedagógica alcançada por Freire estabeleceu um novo olhar à problemática educacional brasileira. Segundo Vóvio (2007, p. 38) “O analfabetismo passa a ser considerado como efeito e não como causa da situação de pobreza, produzido por uma estrutura social extremamente desigual”. Neste sentido, o educador partia do princípio básico da conscientização dos homens, orientando que a educação operasse no sentido de modificar a realidade, uma vez que a alfabetização possibilitaria uma análise crítica a respeito da vida dos jovens e adultos aprendizes, assim como permitiria que esses intercedessem na transformação de suas realidades, a partir da tomada de consciência e de seu potencial transformador.

Dessa forma, para Paulo Freire os analfabetos deveriam ser reconhecidos como indivíduos portadores e produtores de cultura, se despedindo de uma organização tradicional, autoritária e verticalizada, que daria lugar a círculos de cultura e debates entre educadores e educandos, o qual possibilita troca de saberes entre os envolvidos no processo educativo. Segundo Mello (2015), esse deveria, portanto, possibilitar o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica; tal mudança corresponde à essência do processo de conscientização. Neste sentido, Freire (1987) defende que tal processo só poderia ocorrer pelo exercício da reflexão crítica da realidade social. Neste direcionamento, Paulo Freire criticou o que conhecemos por educação bancária, a qual considera o analfabeto mero ignorante, como se fosse uma gaveta vazia, na qual o educador tem o dever de depositar o seu conhecimento.

Compreendendo o aluno como sujeito de sua aprendizagem, o educador propunha uma educação que não negasse a sua cultura, mas que fomentasse uma transformação por meio do diálogo. Ele fazia referência a uma consciência ingênua ou intransitiva, consequência de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, a qual precisava ser modificada para uma consciência crítica, necessária ao comprometimento ativo no

desenvolvimento político e econômico do País. De certa forma, as políticas educacionais propostas por Paulo Freire colidiram com os interesses do regime civil-militar, o qual ensejou a prisão e, posteriormente, exílio do educador. Diante deste cenário, ocorre uma ruptura no processo de alfabetização baseado na intervenção da realidade e, assim, a trajetória da EJA percorreu caminhos distintos historicamente.

Ao pensar a identidade das políticas públicas da EJA no Brasil, podemos considerar que não houve uma preocupação com os aspectos psicológicos ou cognitivos das etapas do ciclo de vida. O que temos, ao longo da história, são políticas de educação voltadas para o adulto a partir de uma representação social balizada tanto pela marca que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas, quanto pela abordagem de homogeneidade sociocultural dos educandos (DI PIERRO, 2006).

Ainda segundo Di Pierro (2010), é complexo diferenciar as convergências das tensões existentes, pois os conflitos corriqueiramente surgem a partir de promessas não cumpridas, uma vez que muitos dos consensos proclamados nos discursos são negados na prática. Por exemplo, a educação é um direito humano, ratificado no Marco de Ação de Belém (CONFINTEA VI, 2009), todavia reiteradamente violado.

O Marco de Ação de Belém é ferramenta essencial ao longo do processo de mobilizar e preparar o mundo às transformações sociais, que se iniciou em 2007 e não teve um fim com a sua aprovação na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. O maior desafio encarado é o de sair da retórica e partir para a ação, sem medir forças para que as recomendações apontadas sejam implantadas nas políticas públicas da EJA. “O esforço que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos” (MELLO, 2015).

3.1 POR QUE FALAR SOBRE A EJA?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um método de ensino oferecido pela rede pública com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio para as pessoas que já passaram da idade escolar e não tiveram possibilidade de estudar. Todavia, a modalidade de ensino vem sofrendo certo abandono pelo Governo Federal, a gestão que iniciou os trabalhos enquanto esta pesquisa estava sendo desenvolvida extinguiu a secretaria responsável pela mesma, deu fim ao organismo encarregado por dialogar com

o Ministério da Educação (MEC) acerca de suas políticas e interrompeu a distribuição de materiais didáticos voltados para esta modalidade.

O atual MEC dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), isto é, o órgão responsável pela Educação de Jovens e Adultos. As estratégias e princípios desta modalidade tampouco aparecem no desenho atual da Política Nacional de Alfabetização. Na meta dos 100 dias de governo assinada em 11 de abril de 2019 o documento tem uma única menção à EJA, que é o desenvolvimento de materiais didático- pedagógicos. Entretanto, o Programa Nacional do Livro Didático (EJA) teve sua última distribuição de livros em 2016. Além disso, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) foi suprimida em abril deste ano através de um decreto federal que alterou o Sistema Nacional de Participação Social. A CNAEJA reunia diferentes segmentos de movimentos sociais e da sociedade civil a fim de assessorar o Ministro da Educação no estabelecimento de uma política pública para a EJA.

A importância desta pesquisa se justifica ainda mais em um cenário de carência de políticas públicas e de várias escolas reduzindo vagas para esta modalidade de ensino. Um exemplo disso é o lugar de onde falo: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *Campus Arraial do Cabo*, onde eu desenvolvo essa investigação, fechou seu curso técnico integrado de EJA para ofertar mais vagas no ensino regular devido à falta de alunos.

Vale ressaltar que muitos alunos da EJA são trabalhadores, empregados e desempregados, que não tiveram acesso à educação formal. Portanto, são estudantes que possuem uma trajetória escolar diferenciada comparada à realidade dos demais estudantes em processo de escolarização formal. Segundo Nicodemos (2016):

O distanciamento entre o conhecimento escolar tradicional e os conhecimentos dos sujeitos da EJA é uma marca da exclusão que a escola proporciona aos estudantes jovens e adultos trabalhadores, sejam em seus processos de escolarização anteriores, sejam aqueles atuais.

Este processo de exclusão é produto do agravamento da desigualdade social, a qual se manifesta pela escassez de moradia, saúde, emprego e educação, é desenvolvido por meio de experiências que deixam cicatrizes na trajetória de vida desses jovens e adultos. Inconscientemente, tais indivíduos vão criando a ideia de uma autoimagem negativa, muitas vezes se sentem como sujeitos invisíveis à sociedade. Tal afirmação pode ser comprovada pelas vivências em trabalho de campo que obtive durante a pesquisa, uma vez que tanto os jovens quanto as adultas entrevistadas abriam sorrisos e

agradeciam o fato de estarem prestando auxílio a este trabalho. Nitidamente, estes alunos estavam gratos por estar sendo ouvidos e apresentaram, todos, apreço pelo momento da entrevista.

Segundo Sarti “A introjeção da inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social por parte dos próprios sujeitos pertencentes às camadas populares” (1999, p.107 apud MELLO, 2015, p. 58).

A EJA, assim como foi dito anteriormente sobre a Educação Ambiental, é um campo de pluralidade dentro do âmbito educacional. Nos espaços de escolarização de jovens e adultos coexistem histórias e experiências de vida diversificadas no que se refere à vida profissional, à trajetória escolar, ao ritmo de aprendizagem, à estrutura de pensamento, às origens, etnias, idades, crenças, etc. (NICODEMOS E SERRA, 2017).

Contudo, durante o cotidiano de prática escolar, muitas vezes, esta diversidade não é valorizada, o ensino tradicional de história e geografia, por exemplo, não dialoga com os conteúdos do universo experiencial do aluno e de sua realidade enquanto classe social. Ao pensarmos como as disciplinas tradicionais são trabalhadas dentro da EJA e entendermos suas dificuldades, podemos projetar esses obstáculos para a prática da EA. Como um sujeito emancipado, dono de uma trajetória única, enxerga os conceitos ambientais? E, se necessário, como transformar um pensamento já enraizado (muitas vezes durante anos experienciais)?

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA, UMA REALIDADE ENCONTRADA

Após a análise de documentos sobre a Educação Ambiental e a EJA, fui ao encontro dos professores e alunos do 6º ao 9º ano da EJA para aferir as questões de interesse para a investigação. Antes de chegar ao campo em si, tive certas dificuldades, como lidar com uma série de exigências da Secretaria Municipal de Educação de São Pedro da Aldeia (SEMED) que exigiu uma burocracia trabalhosa, seguida de análise, para que pudesse ser iniciada a minha atuação na escola escolhida entre as ofertadas. Além disso, tal atuação, ainda que autorizada, possuía o limite para a pesquisa de apenas um mês.

O município conta com o total de quatro escolas com a oferta da EJA, sendo duas com o primeiro segmento do ensino fundamental e outras duas com o segundo segmento. A escolha da escola se justifica por esta oferecer um maior número de turmas, sendo assim, possibilitaria à pesquisa um maior número de alunos entrevistados. O colégio fica

localizado no Boqueirão, um bairro periférico do município, e atende alunos jovens e adultos do segundo segmento do ensino fundamental, com o total de 90 alunos dessa modalidade e ensino.

Apesar dos números registrados e documentados acerca do contingente discente – 19 no 6º ano (inicialmente eram 20), 25 no 7º, 27 no 8º e 18 no 9º – pude reparar durante as visitas realizadas na escola que as aulas possuíam baixa frequência, de um modo geral as salas de aulas contavam com grupos de dez alunos presentes. No dia da realização das entrevistas houve um atraso no transporte escolar, que tardou a chegada dos alunos à escola. Somado a isso, ainda gostaria de ressaltar a dificuldade de acesso aos estudantes, uma vez que os entrevistados foram todos escolhidos pelos professores, e isso possibilitou um número de alunos entrevistados menor que o esperado.

Ao todo, foram entrevistados dois supervisores – o supervisor de EJA da escola e a supervisora de EJA da Secretaria de Educação que atua na mesma –, quatro professores – de Geografia, Ciências, Artes e Matemática – e cinco alunos – um estudante de cada segmento, sendo duas de uma mesma série – na faixa etária entre 17 e 55 anos. Todas as identidades dos entrevistados serão aqui preservadas, sendo utilizados nomes fictícios para melhor explanação das entrevistas.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu no mês de junho, no qual fui recebida pela diretora adjunta e pelo supervisor da EJA da escola, os quais aconselharam que eu retornasse em um dia em que a supervisora pedagógica também estivesse presente, e assim foi feito. Essa informação ganha importância a partir do momento em que é entendida a relação de suporte, supervisão e/ou controle existente entre a supervisora e os professores que, visivelmente, estariam mais confortáveis na sua presença. Retornei na data combinada, ainda no mesmo mês, para entrevistar os professores de Geografia e Ciências.

No dia do meu retorno, os professores presentes estavam aguardando a chegada dos alunos, os quais já estavam trinta minutos atrasados devido a um problema com o ônibus que os transporta até a escola. Os professores me alertaram de que o problema estava recorrente e que eu teria dificuldade de alcançar os alunos devido a este fato. Além do mais, chegando à escola, os alunos jantam antes das aulas, encurtando ainda mais o tempo disponível para o estudo, portanto, o tempo disponível para as entrevistas também seria menor ou nulo.

Ao conversar com o Thiago, professor de geografia, que a despeito de ter tempo disponível no momento que eu estava na escola, este preferiu remarcar a entrevista para

a semana seguinte. Carlos, de Ciência, havia se ausentado por motivos pessoais e não tive contato, até este presente momento, com a supervisora pedagógica. Apesar da inviabilidade de iniciar as entrevistas, tive oportunidade de conversar com o Thiago sobre diversos aspectos importantes para a pesquisa, como: educação, educação/consciência ambiental e a EJA, além de apresentá-lo aos questionamentos propostos pela entrevista semi estruturada.

Na semana seguinte, conforme combinado com o professor Thiago, pude realizar a entrevista com ele e com Carlos. Pedi, também, para entrevistar alguns alunos e o Thiago chamou duas alunas do 8º ano para mim. Mariana e Luciana, ambas adultas, empregadas de 47 e 55 anos, respectivamente. Depois, também orientado por um professor, pude entrevistar o Hugo do 9º ano, um jovem empregado de 21 anos. Pude perceber notável cautela entre o corpo docente no momento de filtrar a escolha de quais alunos poderiam responder às entrevistas, tendo em vista o tempo de espera até a chegada dos mesmos para serem entrevistados.

Levando em consideração as dificuldades para a realização das entrevistas, o mês de junho, o qual era o meu prazo para a realização do campo, já estava chegando ao fim. Dessa forma, após aguardar o período de recesso e, também, o problema da condução escolar cessar, solicitei uma prorrogação do tempo disponível para a pesquisa na SEMED e retornei o meu contato com a escola em meados de agosto. Dessa vez, busquei entrevistar o Mauro, supervisor da EJA, pois necessitava de alguns dados gerais para uma melhor caracterização da escola e, também, solicitei entrevistas com mais alguns professores e alunos. Depois de ouvir os professores de Ciências e Geografia, gostaria de buscar a percepção de professores de áreas mais distantes da questão ambiental a fim de investigar se no cotidiano escolar a EA seria um assunto que atravessa as demais disciplinas. Além disso, gostaria de ouvir, pelo menos, um aluno de cada série do segmento ofertado para um melhor aproveitamento do método de pesquisa.

Mais uma vez, Mauro pediu que eu retornasse em um dia em que a supervisora pedagógica estivesse presente. No dia combinado, pude entrevistar Mauro junto com Tatiana, a qual se apresentou como supervisora de EJA da SEMED, dois alunos e dois professores, totalizando, assim, o número de entrevistados. O aluno Michael do 6º ano, de 17 anos, menor infrator assistido, a aluna Maria, do 7º ano, de 48 anos, empregada, foram entrevistados na presença da supervisora, que, como representa uma figura de autoridade presente, pode ter afetado nas respostas dos estudantes durante a entrevista. Os professores entrevistados neste dia foram a Lis, de Artes, e o Antônio, de Matemática.

Por intermédio da História Oral, pude obter respostas subjetivas, da forma que desejava quando escolhi trabalhar com este instrumento de pesquisa, através de uma entrevista semi estruturada, de perguntas abertas, possibilitando uma maior liberdade de respostas aos entrevistados.

Como observado anteriormente, aspectos relativos à meta, objetivos, público-alvo e diretrizes básicas do Programa Internacional de EA estão contidos na Carta de Belgrado (UNESCO, 1975). Tais aspectos podem ser vistos como os princípios definidos para a EA a nível global no contexto de educação escolar e não-escolar, destacando o seguinte item “2. educação não-formal: jovens e adultos, individual e coletivamente, de todos os segmentos da população (...) todos aqueles que dispõem de poder nas áreas ambientais ou não”. Dessa forma, busco aqui investigar se a EJA está realmente sendo contemplada neste aspecto.

Analisando as entrevistas, destaco, primeiramente, que ao invés de seguir somente as diretrizes orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a escola municipal em questão busca apropriações para o seu público próprio. Tal afirmação pode ser corroborada com a fala da supervisora Tatiana, ao ser questionada sobre a existência de alguma diferença entre o currículo da EJA e o currículo do ensino regular:

“Então, o currículo do ensino regular, vale lembrar, que a rede, do nosso município de São Pedro, ele está sendo reformulado, né? Há um currículo provisório, que se encontra hoje com os professores (...) ele está sendo... colocado em prática de forma éee...a...a...feito algumas adequações para o público que é a EJA, porque a proposta é essa, a EJA ela...ela...por ser uma modalidade de educação que necessita dessa...dessa...diferença né...de abraçar essa diversidade do currículo, sem descontar o currículo funcional, né, que é muito importante também. Ao trabalhar éee...tudo em prol desses alunos, dentro de uma proposta de trabalho, de emprego.”

Como foi dito anteriormente, a EJA possui um público característico, de jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores, empregados ou desempregados. Dessa forma, se justifica a preocupação da supervisora em construir um currículo alternativo ao existente¹ orientado a uma vivência prática, que possibilite uma oportunidade de emprego para esses educandos. Os professores, de uma forma geral, afirmaram ter autonomia para trabalhar o tema à sua maneira, independente de uma orientação direta neste sentido.

A fala do Thiago, professor de Geografia, nos possibilita perceber, além da liberdade para trabalhar a EA como ele mesmo julga necessário, o professor aborda o

¹ O currículo municipal não está disponível nas redes da secretaria de educação do município. Fui até a SEMED e, após alguma dificuldade para conseguir o documento, observei que não há menção à Educação Ambiental. O tema não é indicado nem como tema transversal. Outro fato que merece ser salientado é que o currículo da EJA está sendo alterado e, na ausência do novo, pude analisar o antigo.

tema com bastante propriedade, o que se explica pela proximidade da sua disciplina com o debate ambiental. Ao ser perguntado sobre a existência de uma diretriz da escola ou SEMED acerca da EA, ele responde:

“Então, a gente é bem livre, né, pra gente estar, éeee... dando ênfase a essa questão ambiental. Noo... geral, éee... essa é uma questão muito disciplinar, né, éee... a gente sempre, nas datas importantes, como o dia do meio ambiente, a gente éee... traz filme, dá palestra a respeito, faz trabalho, né, inclusive, depois se quiser dar uma olhadinha nos trabalhinho, eu tava lembrando de você, tem uns trabalhinho ali, umas “redaçõeszinhas” né, é um pouco difícil pra ler porque são alunos de EJA que tem dificuldade, mas, né, a gente consegue captar o que eles querem transmitir”.

Dessa forma, fica evidenciada na fala do Thiago, a ligação entre a EA com os dias comemorativos, ou seja, a temática ainda é mencionada, muitas vezes, de maneira alegórica dentro das escolas. Vale ressaltar que alguns trabalhos que o professor destacou para mim se encontram em anexo e, aproveito para salientar aqui, a afetividade demonstrada pelo professor para com os trabalhos realizados por alunos adultos, compreendendo suas vivências e não estando vinculado, somente, à educação formal.

Tal atitude de consideração pelas carências de aprendizado na trajetória desses alunos fica ainda mais evidente na seguinte fala do Thiago, ao responder sobre a existência de avaliações a respeito da EA:

“Apesar de, por exemplo, nós temos aqui uns trabalhinhos bem mais elaborados, mas este aqui... é da carne [risos], cê entendeu? Que aí você pega um trabalho desse aqui elaboradozinho, a menina foi lá na internet...entendeu? Este aqui não, ela espremeu para que ela pudesse, né... colocar no papel o que ela... enfim. A gente valoriza muito, isso, éee... eu tava conversando com a professora de português o seguinte, que, um aluno desse, ela, ela... conta a trajetória de vida, ela teve dificuldade, ela não teve oportunidade, agora que ela teve a oportunidade de estar na escola, a gente tava até pensando, se a gente for ée... fazer uma avaliação dela como a gente faz com os demais ela vai ser reprovada, né? Mas uma aluna...eu até, assim, fico... a gente tava pensando o que a gente pode fazer extra sala de aula pra ajudá-la para que ela possa desenvolver?”. Mas a gente não pode reprovar uma aluna dessa, se reprovou...aí parou, parou... já era.”

A preocupação por um olhar diferenciado acerca desta aluna se justifica no respeito por sua trajetória, onde a mesma não possuía as mesmas oportunidades de um adolescente do ensino regular, e num desejo de sua permanência escolar, visto que os alunos adultos precisam, muitas vezes, de um estímulo maior para não cometer evasão, devido a uma vida de dupla jornada, em que saem de seus expedientes, às vezes muito cansados, e precisam encarar os estudos noturnos. Além disso, alguns deles ainda precisam arcar com suas responsabilidades conjugais e/ou com seus filhos.

Agora, voltando a abordar a questão das diretrizes educacionais voltadas para a EA, temos a fala do Carlos, professor de Ciências, que remete novamente à questão das

datas comemorativas citada por Thiago: “Existe um ordenamento da supervisão escolar pra tratar os assuntos ée...nas questões de datas comemorativas, ée...a realidade que eles vivem e a gente trabalha, procura tá trabalhando, em cima disso”, todavia tal afirmação contraria a fala da Supervisora Escolar, que, ao responder se a EA é mais trabalhada em semanas específicas (comemorativas), aponta: “Não. Não fica vinculado, até porque dentro do currículo, da proposta curricular da educação, éee... por fazer parte, né, de transversalizar não somente a disciplina de ciência, a proposta é estar englobada em todas as áreas, né, de conhecimento”.

Já a professora Lis, de Artes, demonstra uma ausência de diretriz a respeito da EA em sua disciplina, contrariando, mais uma vez, a fala apresentada anteriormente:

“O que, no nosso planejamento? Rãm...assim...mudou muita coisa, mas eu, na minha matéria, acrescentou muita coisa de teatro e dança. Na questão do teatro, a gente pode buscar o tema e trabalhar uma peça que esteja relacionada ao meio ambiente, entendeu? Mas não necessariamente está lá escrito “vamos trabalhar o ambiente, nisso, nisso e nisso...”, não, tem a possibilidade, ela dá, né, esse leque de possibilidades, né? Então dá pra incluir sim”.

Apesar disso, a professora apresenta a mesma liberdade mencionada por Thiago para trabalhar o tema, afirmando ainda, ser possível aplicar a transversalidade na prática da EA:

“Mas eu já fiz um trabalho no início do ano, utilizando até a pré-história, eu fiz a Vênus de Willendorf, que era o símbolo da fertilidade, eles fizeram a escultura e aí a ideia era levar a escultura até a praia, até aqui a laguna, né? Onde eles tinham um trabalho com o professor de ciências, pra coletar o lixo, né, o que encontrasse pelo caminho e aí, o que eu ia fazer, eu ia colocar a Vênus, posicionada na areia, onde tivesse lixo, com uma plaquinha que eles confeccionaram de preservação do ambiente...“não jogue lixo aqui”...”.

Todavia, é válido ressaltar que a atividade mencionada pela Lis não foi realizada com os alunos da EJA, mas com os alunos do 6º ano do ensino fundamental regular. Embora a mesma tenha afirmado ser possível realizá-la dentro da realidade do ensino de jovens e adultos também:

“mas com o 6º ano dá pra fazer, agora com o 7º, 8º e 9º ano tem que ter muita conversa, o EJA também, porque não tem muito interesse, mas dá pra fazer, não é impossível não, dá pra fazer. É só realmente ter tempo pra sentar com outro professor, definir o que ele vai fazer, o que eu vou fazer. Recentemente eu fiz um trabalho com o professor de português, com literatura de cordel, não tem nada a ver, mas poderia a ser...o cordel poderia tá relacionado com o meio ambiente, entendeu?”.

A narrativa da professora de Artes evidencia liberdade e possibilidade para trabalhar com o tema. Mas o único exemplo prático de um trabalho desenvolvido foi com as turmas regulares. Antônio, professor de Matemática, assim como Lis, afirma não ser

orientado a respeito da temática ambiental: “Bem, aqui, nunca fui direcionado sobre isso não...em Cabo Frio, a escola que eu trabalhei jáaa...já tinha já, na grade curricular, o ensino socioambiental”. O professor comenta, ainda, sobre a prática de EA vivenciada por ele em um trabalho anterior, mas no ensino regular, e não na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, onde a temática era trabalhada em uma disciplina separada, isto é, estando fora, também, de um eixo transversal.

No que diz respeito à transversalidade da Educação Ambiental no currículo escolar, podemos observar novamente um certo descompasso entre as falas da supervisão da EJA e as falas de alguns professores já citadas anteriormente. Ao responder sobre a existência de uma proposta de eixo transversal para trabalhar a EA, Tatiana aponta:

“Sim, essa proposta é...ela é...é lei, né? Ela é...essa transversalidade dentro da LDB já se falava, né? Na LDB... que é de suma importância, né, trabalhar essa questão do meio ambiente, né, da qualidade de vida... sim... essa proposta está sempre inserida, principalmente no projeto do [nome da escola]”.

Vale ressaltar aqui as diferenças entre o currículo e o cotidiano da escola. Apesar dos documentos normatizarem a EA, ainda é preciso que este tema faça parte da cultura escolar. Uma vez que ele se apresenta em datas comemorativas e a eventos escolares, por exemplo, ele fica ainda mais distante da EJA, por se tratar de um curso noturno, onde certas práticas ficam inviabilizadas, pelo horário, tempo disponível e a necessidade de transporte.

A importância desta discussão a respeito da transversalidade do tema em questão se justifica com base nos dados já apresentados anteriormente, os quais apresentam algumas das diretrizes da EA documentadas pela UNESCO (1975), como em “3. A EA deve conter uma abordagem interdisciplinar”. Neste sentido, levando em consideração que um trabalho interdisciplinar é comum a duas ou mais disciplinas, seria mais satisfatório encontrar, na prática, a EA sendo desenvolvida transversalmente no currículo, perpassando todas as matérias que o compõe, ou, pelo menos, sendo investida por duas ou mais disciplinas em conjunto. Tal iniciativa pôde ser observada somente por um projeto comum aos professores de Ciências e Geografia, como nos relatou o Thiago: “E eu trabalho com éee...vídeo, né... a gente traz reportagem, o professor de ciências tá ali, a gente tava até combinando de fazer a palestra e, falei pra ela [comenta com o professor de ciências], de fazer a oficina do sabão”.

É válido ressaltar aqui, mais uma vez, desta vez com a fala do Thiago, a preocupação da equipe escolar em trazer a esses alunos da EJA práticas que possam ser

aplicadas a sua realidade, enquanto jovens ou adultos que buscam um meio de se inserir no mercado de trabalho:

“hávamos planejado, ée...a gente estar fazendo oficina de reaproveitamento de óleo de fritura que é uma das coisas que... altamente poluidora na região dos lagos, né? Eles estão super interessados (...) E é uma fonte de renda que ele pode tá adquirindo, é...fazendo sabão, o detergente com esse óleo de fritura, e muitos estão desempregados, então eles estão bastante focado, née... quando a gente apresenta algo que eles possam fazer e que eles possam ter um retorno pra sua vida prática, né? Éee... hoje a coisa tá muito, assim, imediata, se a gente fala uma coisa “ah...vai ser daqui X ano...” não tem tanto...tanta vontade, mas quando você fala que o retorno é imediato, a gente percebe, né”.

Com esta fala, podemos identificar algumas das potencialidades e dificuldades de se trabalhar com o público da EJA. O público adulto exige utilidade e prática no seu aprendizado, isto é, de que maneira o conteúdo transmitido será útil para o seu dia a dia? Como este aluno colocará esse aprendizado em prática? Tais peculiaridades presentes neste contexto escolar podem ser encaradas como desafios ou como pontes, Carlos e Thiago, por exemplo, encontraram uma ponte. A professora de Artes, ainda que não tenha conseguido trabalhar com a interdisciplinaridade no campo da EA com a EJA, ergueu, também, suas pontes, ainda que em forma de um ensaio, são também importantes. Ela demonstrou em suas falas que tudo é possível, se houver reunião e planejamento entre os professores:

“Daria pra fazer, ligar né, várias possibilidades, como eu falei antes né? Dá pra utilizar, a arte ela tem essa possibilidade, né, de trabalhar vários temas dentro da matéria que a gente tem que dar, então dá pra fazer. Basta, realmente, toda a escola, né, entrar num consenso, querer realmente fazer um projeto, falar sobre aquilo, para que a coisa fique mais, assim, visada, mais valorizada, né”.

O que parece faltar, neste cenário escolar visitado, a partir da fala da Lis, é um projeto institucional, um comum acordo entre toda a equipe. O professor de Matemática, dentre os professores entrevistados, foi o que apresentou um maior distanciamento do tema, deixando ainda mais evidente a carência de uma orientação a respeito das questões ambientais:

“Sei que é uma coisa...fácil, de tá aquela ali, de tá aquela cobrança, mas na minha disciplina, eu acharia essa dificuldade de tá ali lembrando, entendeu? A eles a questão do socioambiental (...) Eu acho queee...assim, na minha opinião, falando, eu acho que não encaixaria”.

A dificuldade de se encontrar um projeto institucional que tangencie os temas ligados à Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos pode ser explicada por várias evidências encontradas ao longo da pesquisa. Os professores e supervisores, de

uma forma geral, estão envolvidos com outras questões do âmbito da EJA, estes precisam driblar o curto tempo disponível de aula devido aos atrasos do transporte escolar, estão tentando instigar a permanência de adolescentes infratores assistidos, trabalhadores desempregados ou empregados e exaustos depois de um longo dia de trabalho no seu processo de escolarização e precisam dar assistência aos alunos com maior defasagem na escrita e estimulá-los a persistir no caminho da educação.

Além disso, por ser um curso noturno e com carência de transporte escolar, muitas das práticas de EA são inviabilizadas, como nos aponta o Carlos:

“A dificuldade é questão de apoio de logística, geralmente a noite é...é um...são eventos bem mais limitados, todos os programas que tem, programas da Secretaria de Educação...municipal, estadual...até mesmo empresas privadas são voltadas pro...manhã ou tarde, a noite quase não se tem e... questão de transporte também pesa muito, né? Se nós tivéssemos um transporte próprio da escola, a gente conseguiria sair um pouco da escola, visitar alguns pontos...áreas de preservação, uns pontos turísticos também, né...”.

Ao ouvir o Carlos fica evidente que não se trata de falta de desejo ou falta de planejamento para que ações de EA sejam realizadas, mas de aspectos estruturais da educação. Somado a este fator, o dia de sábado fica inviabilizado para a prática de campo e ida a eventos devido ao cotidiano dos próprios alunos, condição esta evidenciada na fala do Professor de Geografia:

“é muito difícil pra eles, a gente já tentou “ah...pegar um sábado...” mas o sábado tem gente que ainda continua trabalhando e tem o outro que quer ter uma folguinha no sábado, então pra o EJA, pra você fazer um trabalho extra sala de aula é mais complicado.”

De acordo com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992):

14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

É importante no campo da EA não somente a abordagem do assunto durante as aulas e/ou projetos, sendo estes interdisciplinares, mas, também, a aplicação de valores e métodos, através de um intercâmbio de experiências, experiências essas que vão para além do ambiente escolar. Tal práxis é dada extra-sala de aula e, como visto nas falas anteriores, na EJA este aproveitamento é tido ainda com muitos obstáculos.

Apesar de todas as dificuldades apontadas acima, é preciso reconhecer o saber do aluno a respeito do tema, além do seu interesse pelo mesmo. Nas entrevistas com os estudantes, todas as respostas obtidas giraram em torno de uma concepção de EA Tradicional, como a ideia de jogar lixo no lixo e de cada um fazer a sua parte, embora dois alunos tenham ido além, Michael e Maria, 6º e 7º anos respectivamente, levaram à discussão o problema das políticas públicas no que diz respeito à gestão ambiental da cidade.

Em relação à EA mais tradicionalista, podemos destacar as falas a seguir, ao serem perguntados sobre o que é Educação Ambiental:

“Ah educação ambiental é...tipo...o...o negócio do meio ambiente assim, cuidar do meio ambiente, sabe? Jogar o lixo no lugar certo, essas coisa assim. Na praia também, não jogar lixo dentro da água, tendeu? (Michael); “Educação ambiental, como assim? É pra educar, né, as pessoas, né? É...o conceito né? É...pra mim eu acho que é o que o professor Carlos de vez em quando passa também, né, sobre isso aí éeee...éee... cuidar, né, da...da natureza, da lagoa, da...da nossa...até da própria água mermo da casa, né? (Maria); Educação Ambiental, para mim, eu acho que é, assim, a pessoa não...assim...por exemplo, não jo...ficar jogando lixo em qualquer lugar, por exemplo, tem seu latões pra...de separação do lixo, eu acho que se...tem que botar cada um no seu...em seu latão, né? Lata no latão de lata, éee..., coisa orgânica no latão da coisa orgânica, coisas assim” (Mariana, 8º ano).

Todos os alunos entrevistados apontaram algo sobre cuidar do meio ambiente e jogar o lixo em local apropriado, todavia, o aluno Michael apresentou uma nova abordagem:

“Mas o que adianta a gente cuidar e a Prefeitura mermo joga o esgoto deles na lagoa? O que adianta? Não adianta nada, né? Igual quando meu avô falou, que quando essa lagoa era limpa, tinha um condomínio...tem um condomínio ali, ali na Praia Linda ali, que a lagoa só ficou podre assim porque eles botaram o esgoto deles tudo jogando pra dentro da lagoa aqui, aí ficou tudo assim, tudo sujo assim”;

Seguido da aluna Maria:

“Mas a pró-lagos também que joga, também, né? Mas aí dizem que é o governante que deixa, que faz vista grossa, né? Agora, se é verdade eu não sei, porque a gente não pode...eu falo o que...eu ss...tô falando aquilo que eu ouço, mas eu não pesquisei a fundo e nem tenho a certeza, então aí eu fico com receio de falar certas coisas que a gente não sabe, mas que a gente vê, a gente vê, né?”.

Embora, como a própria aluna relatou, sem profundidade, os alunos estavam diante de mim apresentando pensamentos pertencentes à uma concepção crítica da EA. Estes souberam direcionar o seu olhar para quem polui, por que polui e por que existe tanta negligência quando se trata de empresas agindo da forma contrária da qual os professores ensinam dentro de sala de aula sobre as atitudes individuais corretas para com o meio ambiente, julgando não o ensino, mas sim as políticas públicas. Evidenciando que

as ações individuais são pequenas diante do descaso do setor público ou da indústria que polui.

Ao serem levantadas as questões sobre gestão pública, perguntei a Michael e Maria se estes debatiam o assunto durante as suas aulas, ambos negaram, a aluna ainda complementou, trazendo sua vivência para o contexto da discussão: “Quem fala mermo é mais os pescadores mermo, que tem...os pessoal do meio ambiente aí mesmo que tem a noção, que trabalha com isso, é que fala, que comenta”. A aluna indica como há produção de conhecimento fora da escola, onde os pescadores são a referência para pensar temas de EA. Observo aqui a presença do pensamento decolonial, isto é, livre das relações de dominação/opressão e sociabilidade autoritária, sendo levada em consideração a vivência de uma comunidade tradicional, a cultura dos pescadores, também produtores de conhecimento.

Michael e Maria, assim como todos os demais entrevistados, aparentaram preocupação com o futuro do nosso Planeta, mas estes, novamente trouxeram para a discussão uma visão crítica acerca do assunto:

“Se melhorar aqui, o pessoal de fora vai querer vir, comprar terreno, fazer casa, já é serviço pra maioria de gente. Imagina um empresário desse daí vê tudo bonito aqui e quer fazer um prédio aqui, um monte de prédio aqui (Michael); “E aqui...é uma área que...a Região dos Lagos, ela vive de turismo, né? Então, éee...eu acho, eu fico, assim, pensando como que os...os...é, como é que fala...éee...os governantes não vê ess...isso? Porque se a lagoa ficasse limpa ia ter mais pessoas, mais turista e, tendo turista, o comércio cresce, vai ter mais gente, o...até as própria pessoa daqui vão ter mais trabalho, né?”(Maria).

Estes alunos questionaram muito a mim e a supervisora presente a respeito da ausência de políticas públicas para atuar na melhoria da laguna (Lagoa de Araruama), alegando que uma melhora na qualidade da água traria revitalização para região, atraindo mais turistas e investidores, gerando, assim, mais empregos para a população local. Além disso, apresentaram um senso crítico acerca da conscientização ambiental no que diz respeito às suas atitudes individuais, como podemos observar na fala do Michael: “Meu avô é pescador, meu avô, meu pai, tudo pescador. Eu também vou pescar às vezes, aqui na Praia Linda, agora eu não tô indo não por causa que está em defeso, né, aí eu não vou não”. A narrativa de Michael é um potente indicador sobre os rumos da EA quando abordamos a EJA, uma vez que ele é pescador e os problemas ambientais afetam diretamente a ele e a sua família. Muitas vezes, o currículo escolar ignora estes saberes e coloca a questão ambiental de maneira pouco interessante para os alunos jovens e adultos.

Além destes alunos em destaque, podemos perceber a conscientização sobre a significância em se abordar a EA na fala dos demais estudantes entrevistados ao serem perguntados sobre a importância da mesma:

“É muito importante. Na época que eu cheguei aqui, a praia, aaa....a praia daqui, olha, dava pra ver o...a areia, a conchinha, agora tá imunda. Inclusive lá em casa tem até uma foto da minha filha, que ela tirou de biquíni, dá pra ver lá clarinho, o pé dela, tudo...na época de 80 né, eu cheguei aqui tem muito tempo (Mariana, 8º ano); “Sim. Até porque é menos poluição, porque é esse o ar que a gente respira tudo, então...é bom por causa disso, né, pela poluição, né? Porque já tem os carro aí, aí é menos lixo né” (Hugo, 9º ano).

A narrativa de Mariana, assim como a de Michel, reflete em como os problemas ambientais afetam diretamente a vida cotidiana desses alunos. Após a presente análise, é possível constatar que não há falta de interesse por parte dos alunos e dos professores da escola em trabalhar e, até mesmo, pôr em evidência a EA, seja durante as aulas, seja em projetos. Os supervisores da EJA, sobretudo a Tatiana, a qual dissertou mais sobre o assunto, apresentou saber da lei acerca da proposta da EA no currículo, como presente na fala, já citada: “Na LDB... que é de suma importância, né, trabalhar essa questão do meio ambiente, né, da qualidade de vida... sim... essa proposta está sempre inserida, principalmente no projeto do [nome da escola]”. Todavia, apesar da afirmação da proposta estar inserida no currículo da escola, na prática, através da escuta dos professores da mesma, pôde ser observado que essa transdisciplinaridade não é posta em prática e apenas as matérias afins com o tema abordam a recomendação.

Como possível solução para que seja realmente trabalhada a EA de modo significativo no currículo da escola, há a necessidade de um consenso entre a equipe escolar como um todo, como afirmou a professora Lis: “Basta, realmente, toda a escola, né, entrar num consenso, querer realmente fazer um projeto, falar sobre aquilo, para que a coisa fique mais, assim, visada, mais valorizada”. Vejo somente o coletivo, unido, capaz de enfrentar as dificuldades, já discutidas nesta análise, de se fazer acontecer, de fato, a práxis da Educação Ambiental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do bairro Boqueirão, as narrativas de seus professores e estudantes foram um estudo de caso para pensar como é feita a Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do trabalho levantamos reflexões sobre qual o contexto político de surgimento do campo de estudo da EA? Como a EA vem sendo trabalhada dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos? Quais seriam as principais dificuldades e potencialidades encontradas no ensino da EJA para abordar o tema da EA?

Tornou-se possível perceber que ao tratar o tema na EJA a EA Crítica se constituiu como uma alternativa política e pedagógica associadas ao socioambientalismo e ao paradigma das sociedades sustentáveis nos termos colocados pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, fruto de ações da sociedade civil através de ONGs e movimentos sociais a nível planetário na Conferência do Rio em 1992, o qual tem servido como referência de uma Educação Ambiental crítica, participativa e autônoma.

A despeito da Educação de Jovens e Adultos, ao pensar a identidade das políticas públicas desta modalidade de ensino no Brasil, pode-se considerar que nossas políticas de educação são voltadas para o adulto a partir de uma representação social banalizada pela marca que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e pela homogeneidade sociocultural dos educandos.

O foco de discussão da pesquisa girou em torno da relação da Educação Ambiental enquanto prática/campo da educação com a EJA, enquanto uma modalidade de ensino. Levando em consideração ambos os assuntos abordados como campos ricos em diversidade e pluralidade, como seria realizada essa relação na prática, dentro da realidade de uma escola da rede municipal de São Pedro da Aldeia?

Depois de analisar todo material aferido de posse do método de pesquisa, tornou-se possível perceber que cada professor indicou a Educação Ambiental de uma forma, de modo que as entrevistas possuíram rendimentos completamente diferentes. O Thiago, de Geografia, apresentou uma visão mais íntima com o tema, o qual trabalha cotidianamente dentro de sala de aula com os seus alunos, além de abordagens diferenciadas acerca de datas comemorativas em conjunto com o professor de ciências, Carlos. Este afirmou abordar mais o tema em semanas e dias comemorativos. Já a Lis aparentou certa dificuldade em trabalhar a EA em sua disciplina, uma vez que o currículo não possui uma direção direta neste sentido para Artes, apesar de mesma acreditar ser possível abordar o

tema até mesmo através da transdisciplinaridade. Por fim, Antônio, de Matemática, foi bem lacônico em suas respostas e acredita na EA como um tema não inerente à sua matéria, apresentando a visão da EA como uma disciplina à parte no currículo.

As entrevistas revelam um pequeno universo que não dá conta de todo o cotidiano da escola e das singularidades acerca da EA na EJA. Tampouco cabem aqui diagnósticos, mas apesar das diferentes narrativas do corpo docente, a própria professora de Artes nos trouxe um possível caminho: a criação de um projeto institucional, uma forma de reunir todos os professores da equipe escolar para um consenso, onde pudessem ser elaboradas ideias e metodologias em conjunto para trabalhar a Educação Ambiental de forma transdisciplinar ao longo do ano letivo com o alunado da Educação de Jovens e Adultos.

Numa análise geral acerca da narrativa discente, a EA crítica se faz presente em um olhar para o entorno desses alunos e para suas vivências. A cultura tradicional, sobretudo a pesqueira, é o meio de aproveitar o saber a respeito da EA. Seria de muita utilidade, aproveitar no currículo desta escola as experiências e memórias dos próprios alunos, como a da Mariana, aluna do 8º ano, que sabia como a Lagoa de Araruama era limpa, da qual ainda possui uma foto da sua filha na década de 1980, como um possível objeto de análise, além da sua própria história oral.

Por fim, a supervisora Tatiana nos indicou que o currículo desses alunos deve ser diferenciado, a professora Lis apontou para a necessidade de um projeto institucional e o professor Thiago, junto ao Carlos, mostrou que é possível aproveitar nos trabalhos escolares as questões da vida adulta, como é o caso da produção do sabão a partir do óleo de cozinha já utilizado, isto é, os diversos atores escolares demonstram que os eventos alegóricos não são suficientes, e que dá para fazer mais. O que falta para que isso aconteça, realmente, é a integração desses caminhos observados, assim como a integração do cotidiano desses jovens e adultos com a cultura escolar.

REFERÊNCIAS

“A EJA não tem lugar no MEC atualmente”, afirma Sonia Couto. Carta Capital, Brasil, 25 de abr. de 2019. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

ARROYO, Miguel G. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/ RAAAB, 2001, p.221-230.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 6.938/81, da Política Nacional de Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6938org.htm>. Acesso em 04 jan. 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DI PIERRO, M.C. *Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais Da 29a Anped. Caxambu, 2006.

FISCHER, Nilton Bueno. *Uma política de educação pública popular de jovens e adultos*. Revista em Aberto, ano 11, no 56, Brasília, 1992

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

GRÜN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. *Reflexões sobre a prática interdisciplinar da educação ambiental no contexto escolar*. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006, Caxambu: Anped, 2006.

MAY, T. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva *et al.* *A Educação Ambiental no Ensino de Jovens e Adultos nas escolas públicas: dificuldades e desafios*. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 16, n. 18, 30 ago. 2016.

MELLO, Rita Tavares de. *HISTÓRIA, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS: A EJA NO NORTE DE MINAS GERAIS 1940-1960*. 2015. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

Ministério do Meio Ambiente - MMA. *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA, 2004.

PARANHOS, Ronés de Deus; SHUVARTZ, Marilda. *A Relação Entre Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos Sob a Perspectiva da Trajetória dos Educadores*. Contexto & Educação, Ijuí, v. 21, n. 28, p.84-105, Não é um mês valido! 2013.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas*. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. et al. *A análise de conteúdo como forma de tratamento de dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar*. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set, 2010.

TORRES, Juliana Rezende. *Educação Ambiental Crítico-Transformadora e abordagem temática Freireana*. 2010. 456 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Científica e Tecnologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

Para os professores:

1. Você trabalha a Educação Ambiental na sua disciplina?
2. Há alguma diretriz da escola ou secretaria de educação nesse sentido?
3. Você consegue trabalhar o tema ao longo do currículo e/ou em semanas/eventos da escola?
4. Em quais segmentos/séries?
5. Tem diferença trabalhar a EA com a EJA? Quais as diferenças entre as turmas?
6. Qual o retorno dos alunos? Eles se interessam? Você consegue apontar as dificuldades e potencialidades?
7. Há alguma avaliação a respeito do tema? Você pode me dar exemplos?
8. Gostaria de trabalhar mais com o tema? Quais as dificuldades que você encontra no seu cotidiano?

Para os alunos:

1. Para você, o que é Educação Ambiental?
2. Você tem contato com a Educação Ambiental na escola? Como? Em quais disciplinas?
3. E fora da escola? Esse é um tema que você vê nas redes sociais ou na televisão?
4. Você acha que esse é um assunto importante? Por quê?
5. Você consegue aplicar na sua vida? Existe alguma dificuldade para isso?
6. Gostaria de ter (mais) contato com o tema?

Para os supervisores da EJA:

1. Quantos alunos há na Escola no total?
2. Quantos alunos no ensino da EJA?
3. Quantas turmas há na EJA? Quais séries?
4. O currículo da EJA é diferente do ensino regular? Há a EA como eixo transversal?
5. Existe semana/feira de ciências para o turno da noite?
6. Qual é o perfil dos alunos? Em relação a idade, ao gênero, a classe e a cor.

ANEXO A – TRABALHO DE GEOGRADIA MARIANA 8º ANO

17/06/2019

Como sabemos a água é um bem natural precioso embora encontramos em grande quantidade no planeta terra seu tratamento é caro e trabalhoso alguns especialistas afirmam que se o consumo de água continuasse nos níveis atuais considerando o alto desperdício futuramente poderemos enfrentar sérios problemas de falta de água além de colaborar com o meio ambiente a prática de economia de água e seu consumo consciente podem gerar uma boa economia na conta de água no final do mês

O que faço para economizar água no chuveiro mi molho e feio o cabelo

A água da máquina ou do pingul mi apresenta lavando roupas e louças

no chuveiro faço a mesma coisa sento todas as lavagens mesma quantidade de uma vez se derse jeito estou economizando água!

Trabalho sobre EA solicitado pelo professor Thiago, conforme mencionado na entrevista como parte da avaliação na sua disciplina referente ao tema.

ANEXO B - TRABALHO DE GEOGRADIA JULIANA 8º ANO

mal cozida
Doenças: Fêmiose

Como ajudar?

Os recursos naturais da Terra são finitos e cuidar do lixo representa cuidar da saúde e do ambiente

- reduzir o consumo de supérfluos;
- não comprar por impulso. Planejar e consumir somente o necessário
- evitar o excesso de embalagens e o consumo de descartáveis;
- reaproveitar embalagens de latas, metais, plásticos;
- utilizar bem o papel, usando os dois lados da folha para escrever, empregar ou copiar.
- reciclar papéis, vidros, metais e alguns tipos de plásticos que podem ser utilizados como matérias-primas, na confecção de novos produtos;

Tabla de decomposição dos materiais no ambiente

material	Tempo de decomposição
Papel	→ 3 meses * (em local úmido)
Cigarro	→ 1 a 2 anos
Chiclete	→ 5 anos
Secido	→ 6 anos a 1 ano
Plástico	→ Centenas de anos
Vidro	→ milhares de anos
metal	→ nunca
Borracha	→ Indeterminado
nylon	→ 30 anos
Orgânico	→ 2 a 12 meses *

Trabalho sobre EA solicitado pelo professor Thiago, conforme mencionado na entrevista como parte da avaliação na sua disciplina referente ao tema.