

## **EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA — PRESENCIAL E A DISTÂNCIA — DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

FERREIRA, Nadja – UERJ

GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: Sem Financiamento

O presente estudo objetivou analisar a formação de professores no que tange à abordagem da temática ambiental na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (BRASIL,1996). Tem sido possível constatar que embora o tema formação de professores seja frequentemente estudado, quando se focaliza a ressignificação da prática do professor percebe-se ter havido pouca ou nenhuma incorporação de novas teorias, das metodologias a estas associadas, e mesmo do que está proposto na nova legislação educacional brasileira.

Sobre este último aspecto pode ser mencionada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei nº 9394 de 20/12/96, que introduz através dos Parâmetros Curriculares Nacionais os temas transversais (MEC/SEF,1997/1998). Tendo por base este dispositivo legal foi destacado entre os temas transversais, o Meio Ambiente, por apresentar *de per se* característica integradora, permitindo inclusive parafrasear Grün (1996) que questiona: como pode não ser toda educação ambiental, uma vez que já nascemos em um ambiente e nele vivemos? Argumento semelhante foi apresentado por Candau, Moreira, (2003, p.159) em relação à cultura ao afirmar que “não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’ em que a referência cultural não esteja presente” uma vez que a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, causa estranhamento o fato de que “essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas” (CANDAUI, op.cit., p. 159).

Esta premissa orientou a formulação e implementação do Programa crítico de formação de professores em Educação Ambiental, voltado para os que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominado PESoA (Programa de Educação Socioambiental), que procurou oferecer maiores subsídios para o tratamento desta temática de forma mais próxima ao fazer pedagógico dos docentes de uma escola municipal da Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. O tema Meio Ambiente foi considerado integrador justamente por englobar, de fato, os demais temas transversais e é significativo destacar, que também assume esta característica no documento Diretrizes para o Ensino Regular

Noturno com Aceleração de Aprendizagem do Município de Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS,1999), elaborado pelos docentes da EJA.

A principal intenção ao introduzir desta forma a discussão ambiental foi contribuir para o resgate da incorporação do saber do estudante que é a apropriação do que o sujeito traz como bagagem sociocultural. A partir desta conquista, seu conhecimento será ampliado como afirma a linha de pensamento que reporta a Paulo Freire (2003, p.30-31): “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e criticidade”.

Esta postura pedagógica opõe-se ao discurso hegemônico propagado na última década do século XX, essencialmente técnico-racional, dirigido à preparação de uma força de trabalho flexível e adaptável, na qual o sujeito deveria pensar e operar sob a ótica da reestruturação capitalista (MAYO, 2004). A educação de adultos sob esse prisma passa a ser, ao invés de bem público, um bem de consumo, como determinava a ideologia de mercado.

O empobrecimento em massa e a desigualdade de oportunidades cada vez maior entre ricos e pobres, aliados à manutenção de diferentes formas de manifestação de poder opressivo por parte do Estado como aponta Althusser quando defende a tese de que a escola funciona como um de seus aparelhos ideológicos (1985 apud LUCKESI, 2003, p. 42), apontam para a necessidade de engajamento dos educadores em processos educacionais que pretendam transformar e não consolidar o *status quo*. Aqui se revela a importância da dimensão “transformadora e emancipatória” de uma educação de adultos (MAYO, 2004, p.13) que reflita o desejo de contribuir para a criação de um mundo menos desumano, sendo, portanto, de fundamental importância que o profissional que trabalha na EJA em uma linha crítico-emancipatória pense em seu educando como um sujeito que, para se tornar crítico e reflexivo, precisa conhecer-se e perceber que sua história, além de relevante, contribui para a de sua comunidade em seu sentido lato — história da sociedade (PINTO, 2000).

Questiona-se, neste trabalho, o porquê do discurso inovador e engajado, característico da orientação para quem trabalha na EJA, parecer não se referenciar em sua prática pedagógica e é neste momento que a temática socioambiental se apresenta como possibilidade efetiva para implementar uma proposta que vise a transformação desta prática.

O cenário apresentado a seguir evidencia a importância de uma Educação Ambiental orientada por esta perspectiva.

Segundo Lima (1999 apud LOUREIRO, 2002, p.110), os sinais de uma crise socioambiental de amplas proporções se tornam mais evidentes a partir das décadas de 1960 e 1970. Trata-se de uma crise dotada de características novas, por incorporar e atingir, embora de modo desigual, “todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, ressignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais” (LIMA, 1999, p.110), que tende para o agravamento, caso seja mantida a tendência atual de degradação. Esta crise — exacerbada a partir da Revolução Industrial —, por estar enraizada na cultura, interfere em nossa visão de mundo e apresenta-se como uma das consequências mais nefastas da política neoliberal quando esta relaciona o aspecto produtivo diretamente ao consumo (relações de mercado) o que tem provocado o que se pode definir como a alienação do homem de si mesmo, levando-o a não se perceber como ser histórico e importante no processo de autoconstrução de sua cidadania.

Loureiro (2002) afirma que a crise ambiental atual tem sua origem tanto no capitalismo comercial quanto no “mecanicismo”, que prepararam o terreno para a Revolução Industrial, ocorrida em fins do século XVIII.

Guimarães (2004), considerando ser a crise civilizatória — de um modelo de sociedade e de seu modo de produção, que se caracteriza por ser complexa, multidimensional —, declara que pode ter como consequência primeira, levar o homem a se defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana

Acreditando na formação do sujeito crítico, do homem integral (omnilateral)<sup>1</sup> como uma tarefa da educação transformadora e destacando, entre as várias funções da Escola a discussão sobre o tema Meio Ambiente com o correspondente compromisso de assunção de um novo papel na formação da atual e das futuras gerações, deve-se “viabilizar uma educação ambiental crítica, que venha de maneira eficaz e comprometida com uma ética de justiça socioambiental, participar na construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável” (GUIMARÃES, 2004, p.24).

---

<sup>1</sup> Desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 1991, p.78-79).

Educar pessoas dentro desta perspectiva exige um projeto educativo emancipatório, que contribua para o desvendamento de mecanismos de dominação e leve à conquista da autonomia. Podemos citar Boaventura Santos (1996) quando propõe que “A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual” (SANTOS, 1996, p.17-18).

Esta postura também é defendida por Freire em sua pedagogia crítica, quando alerta para a importância do diálogo<sup>2</sup> no processo educacional, certo de que o “conhecimento não se transfere, o conhecimento se constrói”, e se produz na estreita relação teoria-prática (FREIRE, 1978, p. 65).

Segundo Pedrini (1998), quando o ser humano começa a tomar consciência de que uma crise civilizatória se aproxima, abandona sua postura arrogante e busca alternativas para superar as consequências de seus atos impensados e percebe ser necessário modificar o modelo de crescimento econômico e desenvolvimento social. Emergem, então, teses diferenciadas sobre a questão do desenvolvimento que estão intimamente vinculadas ao modelo de sociedade que se deseja construir e que, de modo geral, pretendem produzir pessoas conscientes de seus direitos e deveres coletivos (PEDRINI, 1998).

Layrargues (2003) afirma que o inesperado obstáculo que interrompeu o rumo civilizatório moderno — a crise ambiental manifesta em larga escala no mundo — desafiou os variados sistemas sociais (ciência, tecnologia, economia, política, direito, educação) a reagir e apresentar propostas de conversão de rumo, de modo a encontrar meios capazes de enfrentar o cenário de insustentabilidade dos estilos de desenvolvimento. Surge, deste modo, uma economia ecológica, uma política verde, o direito ambiental, a tecnologia “limpa” de uma ciência complexa afinada com a visão de mundo e de dimensão ambiental, presentes em cada lógica de desenvolvimento sustentável.

Acselrad (2001) apresenta para fundamentar esta discussão cinco matrizes discursivas sobre o desenvolvimento sustentável. A primeira questiona a noção corrente de desenvolvimento; a segunda o modo como o desenvolvimento se expressa, em subordinação a determinados interesses; a terceira afirma a primazia dos atores sociais na construção do seu projeto próprio; a quarta destaca os mesmos atores, agora, na reorganização dos seus territórios e a quinta matriz ressalta a importância de mobilização

---

<sup>2</sup> Diálogo “é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo” (FREIRE, 1977, p.107)

do conhecimento tanto para o questionamento do desenvolvimento quanto para a construção democrática da sustentabilidade.

DeLuiz; Novicki (2004) apontam que:

frente a este quadro de crise social e ambiental de dimensão planetária, verifica-se a formulação de diferentes propostas de modelos de desenvolvimento ambientalmente sustentáveis (desenvolvimento sustentável). Entretanto, devemos estar atentos às concepções existentes sobre desenvolvimento sustentável, pois estas estão ancoradas em diferentes matrizes teóricas que informam a intenção de efetivar distintos projetos políticos, segundo os interesses em confronto que se refletem nas abordagens e práticas educacionais (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 3).

Com esta afirmativa, os autores, assim como Acselrad (2001) nos alertam para os variados interesses socioeconômicos que interferem nas propostas de desenvolvimento sustentável<sup>3</sup>.

Para Acselrad a discussão sobre a noção de sustentabilidade tem incorrido apenas em “discursos em disputa pela expressão que se pretende a mais legítima. Pois a sustentabilidade é uma noção a que se pode recorrer para tornar objetivas diferentes representações e idéias” (ACSELRAD, 2001, p. 28).

O presente estudo destacará a matriz da equidade, suas características e sua correspondente linha de pensamento em relação à educação bem como seu enfoque específico de Educação Ambiental

A matriz da equidade enfatiza as relações entre desigualdade social e degradação ambiental, como sendo intrínsecas, preocupando-se com a erradicação da miséria e com a proteção ambiental. Relacionada ao paradigma marxista que analisa o trabalho como sendo uma mercadoria que enriquece apenas um grupo social e aliena o homem de si mesmo, pode ser considerada como síntese das matrizes da auto-suficiência e da eficiência, ao pregar a volta ao passado, no sentido de retorno aos valores, simultaneamente ao reconhecimento da importância da tecnologia em sua preocupação com a degradação ambiental, miséria e justiça social, objetivando a transformação da realidade. Tem como

---

<sup>3</sup> “O desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”(Relatório Brundtland – elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987).

princípio a justiça social, a partir da superação das desigualdades, cuja construção deve ser democrática, ancorada na atuação dinâmica dos vários atores sociais.

Nesta linha, segundo Singer (1996), a visão de educação é a civil-democrática, que não deve ser confundida com a ideologia liberal, pois nela liberdade e igualdade localizam-se no mesmo patamar. O acesso universal à educação escolar, nesta ótica, é condição essencial, já que sua intenção principal estaria focada na capacitação das crianças, principalmente as das classes desprivilegiadas, para o exercício pleno de sua cidadania, sendo condição para tal o acesso a oportunidades culturais e profissionais que exigem escolarização.

A Educação Ambiental assume, nesta matriz, um caráter crítico, socioambiental, emancipatório, voltado para uma prática transformadora da sociedade em busca de uma sustentabilidade baseada em novos moldes, condições materiais e posturas sociopolíticas, uma das metas essenciais do Programa PESoA.

Relacionando a formação de professores ao enfoque pelo qual se deseja abordar a temática ambiental em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos é importante que se remeta a discussão a Paulo Freire que defende uma educação emancipatória, não reprodutivista, crítico-reflexiva. Para que este processo seja bem-sucedido é vital que os educadores reassumam seu papel de “ensinantes” (FREIRE, 2003) com uma postura de conscientização dialógica (CHABALGOITY, 2004) e percebam a necessidade de possuírem conhecimento mais aprofundado e atualizado de questões que envolvam, além de suas disciplinas, a formação do indivíduo, o que justifica a existência de programas de formação continuada de professores.

Esta modalidade de formação de professores tem sido uma das grandes preocupações da área educacional porque as dificuldades de ensino dos docentes, em geral, têm sido vistas como um dos possíveis fatores a explicar a queda na qualidade do ensino no Brasil (MEC/INEP, 2005).

Surge assim a necessidade de estabelecer que formação oferecer a estes professores que, possuindo uma graduação e estando no espaço escolar, evidenciam claramente possuírem “fragilidades em sua prática pedagógica” (GUIMARÃES, 2004).

D'Ambrosio (1998, apud Serbino, p.241) afirma que educação é um ato político e, “se algum professor julga que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão”, já que sua responsabilidade maior vai além de sua disciplina — formar o cidadão.

Assumimos neste estudo a posição de Fávero (1981) em relação à formação do educador quando afirma que “A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. (FÁVERO,1981,p.19)”.

Em uma rápida análise, embora não superficial, detecta-se que grande parte dos programas oferecidos aos docentes não tem surtido o efeito esperado, visto que a prática pedagógica — objetivo final de qualquer programa deste tipo — não tem sido modificada.

Percebeu-se com o PESoA, Programa de Educação Socioambiental, a possibilidade de integrar professores de diferentes áreas / disciplinas em uma proposta que levasse os educandos da Educação de Jovens e Adultos a refletirem sobre sua posição no mundo a partir de sua realidade local (UNESCO,1997) entendendo que a interdisciplinaridade também implica a compreensão de que embora complexa, a realidade é una (LÜCK, 2004).

A escolha da modalidade EJA se justifica pelo fato desta ter como princípio orientador a perspectiva defendida por Paulo Freire (2003, p.28) no sentido de que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Este trabalho defende que o tema transversal Meio Ambiente, constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF,1998), é ainda pouco explorado mas por meio dele é possível desenvolver uma proposta formadora crítica, significativa, interdisciplinar e pouco onerosa, por inserir o professor-aluno no processo de autoconstrução do conhecimento.

Este pensamento, que integra sujeito e mundo, torna possível avançar na construção do conhecimento via Educação a Distância, principalmente pelo privilegiar da autonomia. No mundo atual, com a velocidade da informação e a assunção de um novo tipo de raciocínio que leva à exploração de novas relações e possibilidades, há necessidade de garantir em qualquer programa de formação em serviço, principalmente de professores,

procedimentos diferenciados. Procedimentos que permitam que se crie um espaço educativo dialógico, utilizando tecnologias que atuem como facilitadoras do processo de autoconstrução do conhecimento.

Segundo Andrade (2003, in Valente, p.75), “a educação ideal do homem da sociedade do conhecimento passa a ser a educação do aprendizado continuado ao longo da vida, do conhecimento atualizado”, isto tudo permeado pela presença digital e por um trabalho pedagógico baseado na prática reflexiva.

### **O PROGRAMA - METODOLOGIA**

Tendo como referenciais os aspectos anteriormente mencionados, foi implementado em uma escola da Baixada Fluminense, situada no Município de Duque de Caxias, o programa denominado PESoA que desenvolveu atividades dirigidas a docentes da EJA.

O Programa se traduz em uma proposta crítica de formação de professores em Educação Ambiental, norteadas, entre outros aspectos, por algumas das recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi (UNESCO, 1997) dirigida à Educação Ambiental, especialmente as de nº 17 e 18, respectivamente, que propugnam a adoção de medidas que permitam a formação ambiental a todo o pessoal docente em exercício e que a discussão da temática ambiental esteja conjugada à produção de material didático específico por docentes e educandos.

Guimarães (2004) preconiza que a formação de um educador ambiental, além de técnico-metodológica, deve ser político-filosófica para que seja uma liderança apta a romper com o que denomina “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004, p.123) que é a postura que faz com que permaneça uma persistente contradição entre o discurso e a prática do educador e o leva a manifestar-se a favor de uma educação ambiental emancipatória e crítica, articulada com o pleno exercício da cidadania e, simultaneamente, reproduzir em sua prática a ideologia hegemônica, do poder instituído.

Paulo Freire (2003), defendendo a perspectiva de um trabalho formador conscientizador que avance para a cidadania plena, mostra um certo estranhamento em relação à posição do educador que não consegue vislumbrar que um grande facilitador para sua prática pedagógica seria partir da experiência acumulada pelo educando, bem como da realidade vivenciada, especialmente quando se atua na educação de jovens e adultos. Ele questiona:

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

.....  
Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?(FREIRE, 2003, p.31).

Esta reflexão colabora para a compreensão de que a educação ambiental somente será verdadeiramente transformadora se for fruto da própria comunidade e do reconhecimento dos saberes de seus sujeitos. Portanto, todo educador, em particular o ambiental, deve fazer com que sua ação seja uma resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social. Pode-se relacionar esta idéia ao que afirma Freinet, na perspectiva marxista que o influenciou, indubitavelmente, de que “só o trabalho permite que os homens, ao transformarem a natureza, se transformem a si próprios, se eduquem”(OLIVEIRA, 1995, p. 139).

Considerando a essencialidade de que a educação seja contextualizada nos saberes e na realidade da escola, de seus professores e alunos e da comunidade do entorno, o passo inicial desta pesquisa foi proceder ao diagnóstico sociocultural e ambiental ampliado, que envolveu, não só a Escola, mas o município em que está inserida.

Segundo Novicki (2006), um Diagnóstico SocioculturalAmbiental “constitui-se em situação de aprendizagem interdisciplinar significativa (PERRENOUD, 2000) da escola e de seu entorno” por viabilizar a adoção de uma concepção pedagógica que simultaneamente articula pesquisa, ensino e práxis. Deve-se, também, atentar para o fato de que a realidade precisa ser analisada sob suas múltiplas faces, exigindo para sua compreensão, a contribuição de diferentes áreas do conhecimento (interdisciplinaridade).

Sob esta perspectiva foi elaborado o diagnóstico, que envolveu aspectos geográficos, culturais, físicos. Procedeu-se, também, à aplicação de um questionário direcionado ao corpo docente, que possibilitasse aprofundar o conhecimento sobre o

profissional que atua naquela instituição regendo turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O questionário apresentou dados significativos que demonstraram que, diferentemente do apontado pelo Censo Escolar/2004 (MEC/INEP, 2005), especificamente em relação a profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, os professores desta Instituição, num total de 17 no noturno, têm não só a formação necessária para atuar no Ensino Fundamental como a superam em muito. Enquanto no Brasil, 31% dos que lecionam nesta modalidade de ensino não têm nível Superior e 27% não têm sequer o Ensino Médio completo, mais de 50% dos que nela atuam concluíram pelo menos uma Especialização.

O Programa iniciado em março de 2006 teve seu término em julho do mesmo ano e alcançou os professores de todas as disciplinas — Língua Portuguesa, Inglês, Arte, Geografia, História, Matemática e Ciências — ministradas no Ensino Regular Noturno Acelerado, denominação adotada pelo município de Duque de Caxias para a modalidade EJA. A estratégia encontrada para envolver todos estes profissionais em pelo menos metade das atividades foi a de utilizar dias variados da semana para os encontros. Cabe esclarecer que o Ensino Regular Noturno Acelerado organiza-se em ciclos: Ciclo de Alfabetização; primeiro ciclo: correspondente à 1ª e 2ª séries; segundo ciclo :3ª e 4ª séries; terceiro ciclo: 5ª e 6ª séries e quarto ciclo: 7ª e 8ª séries (DUQUE DE CAXIAS, 1999).

Os grandes objetivos deste Programa foram contribuir para que o professor-aluno<sup>4</sup>:

- reconheça a importância de tratar transversalmente o tema Meio Ambiente na Educação de Jovens e Adultos como facilitador da autonomia crítica do seu estudante.
- perceba a possibilidade de fazer seu educando da Educação de Jovens e Adultos reconhecer-se como sujeito histórico na comunidade em que mora através da elaboração do Diagnóstico Sociocultural Ambiental (processo de reconhecimento/pertencimento).
- perceba a importância de construir material específico interdisciplinar sobre a temática ambiental local (1997, UNESCO, Recomendação nº 19).
- planeje coletivamente as ações pedagógicas para facilitar o trabalho com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>4</sup> Docentes da Instituição envolvidos na implementação do Programa PESoA.

- compreenda a importância da avaliação processual (SILVA, 2002), reconhecendo seu papel na construção do sucesso, fracasso escolar e suas interfaces com a prática social global.

Como procedimentos metodológicos foram desenvolvidas nos encontros, com os professores da Instituição, as seguintes atividades: Elaboração de Mapa Conceitual<sup>5</sup> (CARVALHO,2002); Diagnóstico Sociocultural e Ambiental<sup>6</sup>; duas palestras técnicas: uma sobre Áreas de Preservação Ambiental e outra sobre a Pedagogia Freinet e os Projetos de Trabalho (NOGUEIRA, 2005); Aula-passeio ao Parque Geomunicipal de Nova Iguaçu (RJ) e Mesa-redonda multiprofissional intitulada “Problematizando a Educação Ambiental”.

A avaliação processual (SILVA, 2002) comportou observação da reação do professor-aluno à proposta, em busca do que se foi chamado de sinergia ambiental<sup>7</sup>, uma avaliação escrita e oral, e a cada atividade realizada foi feito relato da mesma por um componente do grupo.

Para analisar criticamente a adequação e aplicabilidade da Proposta, alguns encaminhamentos foram previamente selecionados e utilizados: observação dos grupos na elaboração das tarefas com o objetivo de verificar receptividade à proposta e dificuldades na compreensão da mesma; análise de discurso<sup>8</sup> (CAPELLE et al, 2003) para identificar à luz do referencial teórico a concepção dos professores sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; desvelar que olhar tem o professor em relação à sua prática pedagógica; registro e relatório descritivo sobre a reação dos profissionais durante a aula-passeio e o levantamento de hipóteses para a dissociação teoria-prática por parte do docente.

Alguns problemas interferiram na implementação do Programa “PESoA”, exigindo que se fizesse junção de algumas atividades, exclusão e inserção de outras, estabelecido o

---

<sup>5</sup> O mapa conceptual representa relações significativas entre conceitos na forma de proposições. A proposição consiste em dois ou mais termos conceptuais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica. Esta combinação de duas ou mais palavras dão forma a uma afirmação sobre um acontecimento, objecto ou idéia. São portanto as unidades principais que constroem o significado (CARVALHO, 2002, p. 105).

<sup>6</sup> NOVICKI (2006)

<sup>7</sup> 2º eixo formativo (GUIMARÃES, 2004, p.173)

<sup>8</sup> A análise de discurso, surgida depois da análise de conteúdo, é também classificada por alguns autores como uma entre as técnicas utilizadas pela análise de conteúdo, sofrendo críticas acerca de seus princípios. Apesar disso, a análise de discurso tem sido muito utilizada e tem se mostrado adequada para o trabalho com dados qualitativos, principalmente quando se trata de identificação de relações de poder permeadas por mecanismos de dominação escondidos sob a linguagem (CAPELLE *et al.*,2003, p. 2).

critério de opção pelas que, mais facilmente, se aproximassem da realidade de sala de aula. Esta decisão não interferiu significativamente na implementação em termos qualitativos, pois não se pode imputar, no caso desta Instituição, apenas a uma formação inadequada o fato de alguns de seus profissionais apresentarem uma prática pedagógica linear e acrítica<sup>9</sup>.

Não só os docentes, mas outros profissionais da escola, participaram do Programa e a meta definida *a priori* de participação em pelo menos metade dos encontros foi atingida: quatro em sete, em um semestre. Considerando-se que estavam previstos, pela Secretaria de Educação do município em questão, quatro Grupos de Estudo para o mesmo período, atendendo à legislação<sup>10</sup> em vigor, o PESoA, principalmente por seu caráter de continuidade, referendou-se para análise da prática docente.

Cabe destacar: o comprometimento e envolvimento do grupo com as tarefas, não só com as propostas pela mestrandia e demais dinamizadores, mas também em relação aos desdobramentos criados pelos próprios participantes que alcançaram todas as turmas da Educação de Jovens e Adultos da Instituição.

A interdisciplinaridade, um dos grandes objetivos a serem alcançados em seu sentido lato: “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados” (FAZENDA, 1979, p. 37), foi atingida como postura através do engajamento da equipe.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades encontradas para a implementação do Programa, é possível avaliar que o mesmo, apesar de necessitar de alguns ajustes, foi relevante e tem potencial para se inserir em um programa de formação continuada de professores e a preocupação de que fosse analisado por docentes das diversas disciplinas do Ensino Regular Noturno, a possibilidade de vários olhares, relacionava-se a esta intenção.

Não se trata de uma avaliação particularizada mas da análise relativa aos seus desdobramentos. Por exemplo, a partir da atividade denominada “Educando o Olhar do Professor”, foram criados, por seus participantes, dois modos de realizar Diagnóstico socioambiental com as turmas: registro fotográfico e um questionário a ser aplicado na

---

<sup>9</sup> Pode-se ampliar esta observação para a Rede municipal de Educação de Duque de Caxias que prima pela excelente qualificação de seus educadores (Site da Prefeitura, 2006).

<sup>10</sup> Art.67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Lei 9394/96).

comunidade por uma turma enfocando os problemas mais sérios que afligem a população. Ambos se caracterizam por propor que os educandos não só levantem os problemas, mas apresentem propostas para solucioná-los.

A partir da atividade “Mapa Conceitual”, a professora do Ciclo I trabalhou com seus alunos a letra do samba-enredo, apresentado no referido encontro, em forma de consulta ao dicionário, após levantamento coletivo, de palavras e expressões voltadas para degradação ambiental enquanto com a mesma letra a professora de Ciências do Ciclo IV orientou seus alunos a criarem uma poesia. As duas atividades haviam sido criadas pelos professores presentes ao segundo encontro.

As professoras dos Ciclos I e II convidaram uma antiga moradora da comunidade para conversar com suas turmas sobre as modificações nela ocorridas — História de Vida (MAZZOTTI, 2002, p.168), o que provocou uma discussão interessante sobre Progresso e degradação socioambiental

O envolvimento dos professores na Palestra sobre Unidade de Conservação (Áreas de Proteção Ambiental) e, posteriormente, na aula-passeio (ELIAS, 2001) ao Parque Municipal de Nova Iguaçu, atividades dinamizadas pelo professor de Ciências da Instituição, pode ser demonstrado através do registro escrito da professora do Ciclo II: “o parque é lindo, bucólico, se situa dentro de uma cidade cheia de poluição”; “fizemos caminhada através das árvores da floresta sentindo o ar fresco e puro”. Concluindo, afirma que o fato de existir uma área como esta, em que fauna e flora estão preservadas, leva a “acreditar que ainda existe esperança para conter a destruição do nosso ambiente” .

É interessante registrar que mesmo a prova aplicada (Língua Portuguesa) às turmas do Ciclo III, no 3º bimestre, dois meses após a implementação do Programa, contém questões relativas à temática ambiental. Foi utilizada parte de uma história em quadrinhos que mostrava o “Homem — na fala de um índiozinho — como um dos animais ainda não extintos, mas perigoso, por degradar o ambiente”.

Uma das razões para que a prática do educador que atua na EJA se distancie do caráter crítico-emancipatório, talvez seja a necessidade, não atendida, que qualquer profissional tem de, em seu espaço de trabalho, refletir sobre seu fazer, ter momentos intensos de troca orientados por uma equipe pedagógica afinada com uma proposta de formação continuada, que perceba que a aproximação teoria-prática materializa as

dificuldades e que há necessidade de clarificá-las, para encontrar coletivamente possibilidades de atuação efetiva, relacionadas com a realidade, assumida a perspectiva de que a teoria, grande parte das vezes, reflete uma prática vivenciada.

Deve-se oferecer programas de formação continuada que utilizem recursos midiáticos e interacionais, que contemplem não só momentos presenciais, mas que, para possibilitar uma socialização maior da teoria, utilizem as possibilidades da Educação a Distância, através de fóruns e chats, que permitiriam ao educador ampliar a discussão sobre sua prática, com outros profissionais.

A temática ambiental contém uma riqueza de possibilidades de integração e interdisciplinaridade que deveria ser apropriada pelas instituições escolares e pelas instâncias superiores que orientam o trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas

Concluindo, podemos afirmar que a formação do sujeito crítico é tarefa da educação transformadora, emancipatória, tônica de todo este trabalho e só acontecerá com uma mudança na prática educativa. Educação, no sentido, em que tanto os educandos quanto os professores, se percebam como agentes críticos do processo de conhecer. Faz-se necessário, portanto, oferecer programas de formação em serviço que tenham um referencial o mais próximo possível da realidade docente e discente.

O Programa “*PESoa*” apresentado neste artigo, ao pressupor interatividade para que novos conhecimentos sejam construídos, pode contribuir para a formação continuada de um número significativo de professores em pouco tempo, se assumido o caráter de Educação a Distância como concretização do sonho que, todo educador, efetivamente comprometido com a qualidade do ensino, nutre pela superação das dificuldades educacionais sempre apontadas como insolúveis, e que deixariam de sê-lo, caso se pensasse, como Freire, em humanizar a utopia, tornando-a possível.

#### **.REFERÊNCIAS**

- ACSELRAD, H. Sentidos da sustentabilidade urbana. In: ACSELRAD, H. (Org.). **A duração das cidades : sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 27-55, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ANDRADE, P.F. de. Aprender por Projetos, Formar Educadores. In VALENTE, J. A. (org.). **Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Educação Escolar e Cultura(s):** construindo caminhos. Extrato do artigo do mesmo nome, publicado na Revista Brasileira de Educação, n.23, p. 157/168, maio/ago:2003.

CAPELLE *et al.* **Análise de conteúdo e análise do discurso nas ciências sociais**. In.: AnCont Revista v.5, n 1, jan-jun 2003.

CARVALHO, J. E. **Metodologia do Trabalho Científico: "saber-fazer" da investigação para dissertações e teses**. Lisboa: Escolar Editora, 2002.

CHABALGOITY, D. **Desvelamento da realidade e visão de mundo: contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental**. 2004. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

D'AMBROSIO, U. Tempo da escola e tempo da sociedade. In. SERBINO, R.V. et al. (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DELUIZ, N.; NOVICKI, V. **Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica**. Boletim Técnico do SENAC, 30(2) maio/ago. 2004.

DUQUE DE CAXIAS. **Diretrizes para o Ensino Regular Noturno com Aceleração de Aprendizagem**. Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 1999.

ELIAS, M. Del C. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis. Vozes: 2001.

FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981.

FAZENDA, I.C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?** Revista Educação e Sociedade, v. 1, n. 1, set. 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Papyrus, 1996.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papyrus, 2004.

LAYRARGUES, P. P. **Um Panorama da Educação Ambiental no Brasil: educação ambiental e mudança social**. ANPED. Caxambu, 2003.

LIMA, G.F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

- MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEC/INEP. **Informativo nº 99** do INEP de 28 de julho de 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 29 de julho de 2005.
- MEC/SEF (Secretaria de Educação Fundamental/MEC) **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.
- NOGUEIRA, N.R. **Pedagogia dos Projetos**: Etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.
- NOVICKI, V. **Diagnóstico SocioCulturalAmbiental**. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em <http://www.educacaoambiental.pro.br>. Acesso em 20 de setembro 2006.
- OLIVEIRA, A . M. M. **Célestin Freinet**: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica., Rio de Janeiro: Papéis e cópias da Escola de Professores, 1995.
- PATACO, V.L. P; VENTURA, M.M.;RESENDE, E. S. **Metodologia para trabalhos acadêmicos e normas de apresentação gráfica**. Rio de Janeiro: RIO, 2004.
- PEDRINI, A de G. (org.). **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis,Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PINTO, A. . V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. de S. Para Uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz H. et alii (orgs.) **Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 1, p.5-15, jan/fev/mar/abr. 1996.
- UNESCO. **Educação Ambiental**: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília, 1997.