



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALBERTO CABRAL FERREIRA**

**NARRATIVAS DOS SABERES/FAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE  
UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA: POTÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL QUE ATRAVESSA O COTIDIANO DA EJA**

**VITÓRIA**  
**2018**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALBERTO CABRAL FERREIRA**

**NARRATIVAS DOS SABERES/FAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE  
UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA: POTÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL QUE ATRAVESSA O COTIDIANO DA EJA**

**VITÓRIA**  
**2018**

**ALBERTO CABRAL FERREIRA**

**NARRATIVAS DOS SABERES/FAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE  
UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA: POTENCIAS DE UMA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL QUE ATRAVESSA O COTIDIANO DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Martha Tristão.

**VITÓRIA  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

F383n Ferreira, Alberto Cabral, 1981-  
Narrativas dos saberes/fazer socioambientais de uma comunidade ribeirinha : potências de uma educação ambiental que atravessa o cotidiano da EJA / Alberto Cabral Ferreira. – 2018.

136 f. : il.

Orientador: Martha Tristão Ferreira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Educação ambiental. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Experiência. 5. Narrativas pessoais – Educação. I. Ferreira, Martha Tristão, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## ALBERTO CABRAL FERREIRA

### NARRATIVAS DOS SABERESFAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA: POTÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE ATRAVESSA O COTIDIANO DA EJA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de agosto de 2018.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Doutora Martha Tristão  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor Sidnei Quezada Meireles Leite  
Instituto Federal do Espírito Santo

Dedico esta pesquisa, a minha mãe: grande ser humano que corporifica, em palavras, gestos e silêncio, o amor maior do mundo: amor de mãe para filho!!!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida que me tem dado, já que esta condição oportunizou e ainda oportuniza o encontro/vivências maravilhosas com família e amigos/as.

Ao meu pai, que mesmo tendo sido tirado de minha vida, muito precocemente, seus genes (sem modéstia) da persistência, tem agido de tal maneira, que não me deixou abater frente às dificuldades enfrentadas, por ser eu de origem pobre, afrodescendente, nordestino e filho de mãe viúva/solteira.

À minha mãe, por ter, na sua condição de viúva com seis (06) filhos, não se permitido fraquejar e faltar o combustível necessário para alimentar o corpo e a mente de sua prole.

Agradeço, em especial, à minha orientadora Martha Tristão, que por meio dos encontros e até mesmo desencontros, enriqueceram minha bagagem intelectual e pessoal. E que além da paciência, costumeiramente demonstrava paixão em torno de meu objeto de estudo.

Aos meus filhos, Gabriel, Iury e Sam, ao “entenderem”, minhas justificativas para as ausências em certos momentos de suas vidas.

Aos colegas do NIPEEA e do ODEDUC, por terem contribuído profundamente, a conversão de minha pesquisa ao campo da EJA e da Educação Ambiental.

A Capes, por subsidiar os meus estudos, o que deu condições para que me dedicasse integralmente ao mestrado e toda a sua vivência.

Agradeço, imensamente, ao meu amado cunhado Ronald, pois além de ser um excepcional amigo, se mostrou excelente nos vários debates acerca da minha pesquisa, tendo influência direta na conclusão deste curso.

À minha colega Fernanda, de NIPEEA, por ter me ouvido e dado sugestões significativas, durante e depois de cursarmos a Disciplina História da Educação.

A todos os professores que fizeram parte de minha vida durante a caminhada no programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

Por fim, à minha companheira de todas as horas, Néfia Alice, que tem não só compreendido meus momentos de erros e impaciência, mas também, trouxe palavras de calma, nas turbulências ao longo desses anos.

## RESUMO

A pesquisa “**narrativas dos saberes/fazeres socioambientais de uma comunidade ribeirinha: potências de uma educação ambiental que atravessa o cotidiano da EJA**” têm como objetivo analisar como os diferentes mecanismos e instrumentos de re-existência presentes na cultura ribeirinha atravessam o cotidiano escolar, como potência de uma educação ambiental na EJA. A pesquisa ocorreu por meio das produções de narrativas a partir da problematização dos *saberes/fazeres* socioculturalambiental de alunos/as da EJA, moradores de uma comunidade ribeirinha, professores/a e outros representantes da comunidade escolar. Com inspirações nos princípios teóricos da Pesquisa Narrativa em Educação Ambiental com os cotidianos, a trajetória se delineia a partir dos anseios e das experiências dos sujeitos da pesquisa, com a pretensão de visibilizar práticas que escapam ao cânone do capitalismo desenvolvimentista. Esse trabalho parte de levantamento sobre a história dessa comunidade ribeirinha Patrimônio do Bis e de sua construção identitária, com ênfase nas práticas socioculturais. Ao tentar realizar uma análise da relação re-estabelecida entre as práticas socioculturais ribeirinhas e o ambiente escolar este estudo se deu pela escuta atenta, pelos diálogos, pelos sentimentos, olhares, conversas dentro e à beira de canoas de pesca, enfim pelos caminhos percorridos entre os diferentes espaços do território ribeirinho (igreja, quiosque, margem do rio, casas, pracinha, ruas). Esse movimento de captura permanente de seus *saberes/fazeres* orientou o caminho a ser seguido, tracejando os contornos sutis do processo educativo ambiental da EJA na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Antonio dos Santos Neves no turno noturno.

**Palavra-chave:** Educação Ambiental. Narrativas. *Saberes/fazeres* socioambientais. Re-existências.



## ABSTRACT

The research "narratives of the social-environmental knowledge / practices of a riverine community: powers of an environmental education that crosses the daily life of the EJA" aims to analyze how the different mechanisms and instruments of re-existence present in the riverside culture cross the daily school life, as power of an environmental education in the EJA. The research was carried out through the productions of narratives from the problematization of socio-cultural environmental knowledge of EJA students, residents of a riverside community, teachers and other representatives of the school community. With inspiration in the theoretical principles of the Narrative Research in Environmental Education with the daily ones, the trajectory is delineated from the anxieties and the experiences of the subjects of the research, with the pretension of to make visible practices that escape the canon of the developmental capitalism. This work starts with a survey of the history of this riverside community Patrimony of the Bis and its construction of identity, with emphasis on socio - cultural practices. When attempting to analyze the re-established relationship between the socio-cultural practices of the riverside and the school environment, this study was based on attentive listening, dialogues, feelings, looks, and conversations inside and on the edge of fishing canoes, the different areas of the riverside territory (church, kiosk, river bank, houses, square, and streets). This movement of permanent capture of his know-how guided the way to be followed, tracing the subtle contours of the environmental education process of the EJA in the State School of Elementary and Middle School Antonio dos Santos Neves in the night shift.

**Keyword:** Environmental Education. Narratives. Knows how to do socio-environmental. Re-existences.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Comunidade Patrimônio do Bis, vista do alto do morro .....	16
FIGURA 2 - Enchente na Comunidade ribeirinha 1991 .....	19
FIGURA 3 - Mutirão para preparo das comidas para a festa junina da comunidade .....	22
FIGURA 4 - Igreja Católica da Comunidade São João Batista .....	26
FIGURA 5 - Moradores da comunidade em momento de lazer no Jogo de “três setes”..	32
FIGURA 6 - Apresentação do documentário “Plantadores de água” para alguns Moradores da comunidade.....	66
FIGURA 7 - Panfleto distribuído na comunidade pela Defesa Civil Municipal, com vistas à preparar os ribeirinhos em caso de enchente .....	72
FIGURA 8 - Trabalho de Inglês (elaboração de cartazes feito por alunas/os da EJA para a semana do Meio Ambiente).....	107
FIGURA 9 - Confecção de mural com a teia do meio ambiente.....	108
FIGURA 10 - Construção da teia do meio ambiente.....	114

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPED:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CEAA:** Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

**CENARAB:** Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira

**CNEA:** Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

**CNER:** Campanha Nacional de Educação Rural

**CONFINTEA:** Conferência Internacional de Educação de Adultos

**EA:** Educação Ambiental

**EEEFM:** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**EMEF:** Escola Municipal de Ensino Fundamental

**ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio

**FNEP:** Fundo Nacional do Ensino Primário

**GT:** Grupo de Trabalho

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

**NIPEEA:** Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Ensino em Educação Ambiental

**OBEDUC:** Observatório de Educação

**ONGs:** Organizações não Governamentais

**PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**PNAD:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

**PNEA:** Política Nacional de Educação Ambiental

**PPGE:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRONEA:** Programa Nacional de Educação Ambiental

**REBEA:** Rede Brasileira de Educação Ambiental

**TRS:** Teoria das Representações Sociais

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	<b>16</b>
1.1 Reterritorialização-(re) construção das identidades em práticas socioculturais: a Educação Ambiental a partir das formas de (re) existências dos ribeirinhos do Patrimônio do Bis .....	19
1.2 Comunidade São João Batista – moradores e alunos do Patrimônio do Bis que frequentam a EJA: contextualização histórica.....	22
1.3 Histórico da comunidade São João Batista– Patrimôniodo Bis .....	26
1.4 A brincadeira de baralho como fortalecimento dos espaços de convivência .....	31
<b>2 APONTAMENTOS SOBRE OS GTs 18 (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) E 22 (EDUCAÇÃO AMBIENTAL) DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPED)</b> .....	<b>35</b>
<b>3 PRODUÇÕES NARRATIVAS DE ALUNOS E MORADORES RIBEIRINHOS DA COMUNIDADE PATRIMÔNIO DO BIS</b> .....	<b>66</b>
3.1 Monocultura e rigor do saber científico e os saberesfazeres socioculturais: práticas sociais, ambientais e culturais cotidianas .....	71
3.2 Sociologia das ausências dos saberesfazeres socioculturais: atravessamentos no cotidiano da escola.....	76
<b>4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EJA: DIÁLOGOS QUE SE APROXIMAM DE PROPOSTAS DE EMANCIPAÇÃO</b> .....	<b>82</b>
4.1 A modalidade eja: desafios e perspectivas.....	89
4.2 Movimentos de institucionalização: possíveis potências de descolonização do pensamento.....	96
<b>5 AS TESSITURAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: VISIBILIZAÇÃO DE SABERES E FAZERES</b> .....	<b>107</b>
5.1 Problematizando os <i>saberesfazeres</i> : educação ambiental tecida nas narrativas .....	108

5.2 Princípios da educação ambiental nas redes cotidianas.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>
<b>A- AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E NARRATIVAS</b> .....	131
<b>B- AUTORIZAÇÃO DE USO DO NOME DA ESCOLA .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

A prática de imposição de um pensamento baseado numa racionalidade única é antiga no comportamento humano e, embora, possa ser considerada como extremamente danosa, é, indubitavelmente, um dos costumes mais recorrentes em nossa atual sociedade. De diferentes formas e em várias situações, ela é usada na construção de meios pelos quais, impõe um domínio ideológico representado pelo progresso, sobre tudo aquilo que sinaliza o arcaico, o atrasado, o primitivo.

A produção de invisibilidades de alternativas outras, pode ser considerada como prática corriqueira desta racionalidade ocidental. Ela é uma das manifestações das relações de poder historicamente desiguais entre a cultura homogênea e a de povos ribeirinhos. Portanto, pelos fatos apresentados defendemos a ideia de que essa problemática reflete as relações existentes entre as sociedades, seus modos de vida e o meio ambiente.

Desse modo consideramos a articulação entre a Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos uma forte aliança para inibir essa prepotente racionalidade que está enraizada em nossa sociedade. Afinal, defendemos uma Educação Ambiental que propõe uma transição paradigmática, uma vez que no período atual se prevalece os paradigmas da racionalidade hegemônica. Então a EA configura-se como uma alternativa plausível para tencionar a relação estabelecida entre sociedade e meio ambiente, uma vez que se caracteriza como uma prática educacional que promove debates associando os aspectos ambientais, sociais, culturais e políticos.

É importante lembrar, como discutiremos no **capítulo 4**, que a Educação Ambiental defende a ampliação das discussões, para não se limitar aos aspectos científicos da vida e dos fatos, de maneira que os conhecimentos da ciência se entrelaçam com os saberes culturais populares no sentido de construir novos caminhos. Assim acreditamos que a Educação Ambiental alimenta discussões acerca da degradação social e, conseqüentemente transformação desta realidade marcada pela crescente degradação das condições ambientais (TRISTÃO, 2004).

O problema que envolve a pesquisa foi construído a partir da caminhada como professor de Ciências e Biologia nas redes municipais e estadual do Espírito Santo. Nesta caminhada observei que o conhecimento e as reflexões de estudantes provenientes de comunidades rurais

em relação à importância econômica, cultural, biológica e social dos ecossistemas ao qual estão inseridos, favorecem seu bom desempenho nos conteúdos de ecologia.

Essa observação foi meu motor para que eu pensasse o problema da pesquisa e elaborasse o projeto inicial para ingresso no mestrado em educação do PPGE da UFES. Porém, como esperado, os diálogos estabelecidos com os autores que compõem essa pesquisa, conduziram-me a uma reconstrução de minha visão sobre o problema da pesquisa. Compreendi que os diferentes sentimentos despertados pelos ecossistemas naturais estão na forma como cada indivíduo é atravessado por seu contexto socioambiental, ou seja, as relações estabelecidas entre estes sujeitos, os ecossistemas nos quais estão inseridas, sua cultura e sua construção histórica de pertencimento a estes ambientes.

Tais questionamentos me levaram a uma reflexão sobre os vários *saberes-fazer*s socioambientais que atravessam as vidas dos moradores da comunidade Patrimônio do Bis, e os significados que eles despertam em cada um, como responsável, possivelmente, por levar os ribeirinhos a assumirem uma postura de valorização de seus modos de vida e repúdio a qualquer forma de discurso que considere suas experiências socioambientais vazias de conhecimento válido.

Esses discursos de descredibilização de experiências socioambientais estão alinhados a visão naturalizada da natureza. Sendo esta, tida como intocável, equilibrada e estável ao viver independente da interação do mundo cultural. No entanto, apostamos no socioambiental, onde sociedade e natureza estabelecem uma inter-relação ecossistêmica, onde o determinismo mecanicista não construa fragmentações e dicotomias.

Essas novas formas de ver o ecossistema, nos permitiu fazer uma leitura da cultura ribeirinha como extremamente vinculada ao rio local e, aos movimentos solidários com a vida humana e animal. Presenciamos também, dentre outros movimentos, a participação dos ribeirinhos engajados nas questões ambientais, como a nomeação do circuito de apresentações de quadrilha intitulada “Campo vivo”; o agendamento de reuniões para discutir as consequências da construção da barragem no rio pelo poder público; a denúncia à pesca de filhotes de curimatã, entre outros, que virão mais à frente em forma de narrativas.

É visível também que as questões socioambientais e culturais da comunidade Patrimônio dos Bis atravessam o ambiente escolar, no recreio, nas aulas, nas palestras pensadas e dadas, mas



principalmente em datas festivas, momento em que seus *saberesfazeres* socioambientais são acionados para enriquecerem as apresentações.

Portanto, essas observações culminaram no engajamento em observações das redes dialógicas de cultura natureza que acontece na escola comunidade, tecidas a partir dos atravessamentos dos *saberesfazeres* socioambientais ribeirinhos no cotidiano da EJA da EEFM Antonio dos Santos Neves, o que suscitou muitas indagações para a construção deste campo de estudo e, que posteriormente se converteram em objetivos específicos, que são:

- Como os *saberesfazeres* socioambientais dos alunos da EJA provenientes da comunidade ribeirinha estão inseridos no cotidiano da escola?
- Que práticas socioculturais da Comunidade ribeirinha atuam como forma de reexistências?
- Quais as relações são estabelecidas entre a comunidade Escolar e a Comunidade ribeirinha Patrimônio do Bis?
- De que maneira são feitas as abordagens das questões ambientais no ambiente escolar?

Para isso buscaremos inspirações na pesquisa *narrativa em Educação Ambiental* (TRISTÃO, 2013) com os cotidianos, apresentando a abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental que se pauta no pressuposto da indissociabilidade entre sujeito e objeto, com aproximações das ideias e conceitos de autores que compreendem as narrativas como construções culturais (HART, 2005) e como outra forma de fazer pesquisa em Educação Ambiental.

Acreditamos que o uso desta metodologia na pesquisa, faz frente a qualquer forma de valorização de conhecimento que reconheça apenas aqueles que tenham sido produzidos por meio do rigor científico, pois estes acabam por produzir hierarquizações e, conseqüentemente subalternizações. Portanto buscaremos contribuir para a ampliação do campo e dos *saberesfazeres* possíveis, com vistas a sacudir e fragilizar os mecanismos que sufocam e subjetividades e criatividade.

Quando investigamos os atravessamentos dos *saberesfazeres* socioambientais dos ribeirinhos na EJA, por meio das aulas das diferentes disciplinas, datas festivas, encontros com grupos selecionados, dialogamos com HALL (2005), pois comungamos com a ideia de que somos

híbridos culturais e que a cultura é feita a partir da relação entre os sujeitos e outras culturas, portanto, partimos do entendimento que todas as culturas são incompletas, sendo assim podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas.

Temos plena consciência de que mesmo não sendo uma pesquisa inédita neste campo, acreditamos no seu potencial de exploração/reconhecimento/valorização de possibilidades outras de modos de vida, de existência e de *saberesfazeres* socioambientais à EA, e principalmente que estes elementos são representantes de formas de re-existência ao capitalismo que impõe práticas e padrões de consumo, que além de serem insustentáveis, também são produtoras de realidades não críveis. O resultado desta pesquisa fica disposto assim:

O **primeiro capítulo** desenha o caminho metodológico, por meio da aproximação/compreensão do campo problemático. As aproximações com os costumes/cultura dos ribeirinhos da comunidade Patrimônio do Bis enredados com os intercessores permearam os caminhos investigativos entre pistas e deslocamentos nas instigantes indagações.

Fizemos no primeiro capítulo um trabalho de ênfase sobre a constituição histórica da comunidade, além de ressaltarmos, por meio da problematização de seus sentimentos de pertença, o potencial de re-formulação de suas práticas socioambientais e culturais ao longo de suas vivências, com vistas a manter vivo a esperança por dias melhores.

O **segundo capítulo** foca a revisão de literatura com aproximações da Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos com as produções socioculturais e ambientais de sujeitos marginalizados. Com objetivo de visibilizar a educação socioambiental e cultural pelo viés de uma educação ambiental que confronta a monocultura da ciência moderna como resistência à dominação epistemológica e cultural, baseando-se no reconhecimento da pluralidade de diferentes conhecimentos.

No **terceiro capítulo** abordamos as contribuições e diálogos da Sociologia das ausências e das emergências proposto por Boa Ventura de Sousa Santos (2002) nas leituras das produções narrativas dos moradores da comunidade, assim como dos alunos ribeirinhos da EJA. Discuti os modos de produção de ausências da monocultura do saber, a partir de sua visão inferiorizada dos costumes e *saberesfazeres* ribeirinhos e do reconhecimento e valorização das experiências socioambientais desperdiçadas.

O **quarto capítulo** destaca a modalidade EJA e a Educação Ambiental com dimensão da educação, como potências de emancipação humana. Ressalto os movimentos instituintes da EJA e da EA, assim como seus desafios e suas perspectivas. Problematizo, por meio do diálogo com os autores da área, as denúncias de formas de homogeneização, dos silenciamentos, das inferiorizações e do não reconhecimento das diferenças.

O **quinto capítulo** foca as produções narrativas nos movimentos realizados na escola: roda de conversa, entrevista com diretora, pedagogo, professores, meninas da limpeza, acompanhamento de aulas, na intenção de identificar e dialogar os *saberes-fazeres* socioambientais como potências de uma educação ambiental que atravessa o cotidiano da EJA.

Por fim, são feitas algumas considerações e ponderações quanto a: permanência e atravessamentos dos *saberes-fazeres* socioambientais ribeirinhos como potencializadores de práticas de Educação Ambiental no ambiente escolar e, a importância da cultura do Patrimônio do Bis como potencial de promover a reflexão sobre práticas cotidianas milenares que permanecem até hoje como forma de distração, informação, ensinamento e inferiorização. No entanto, não buscaremos um fechamento em definitivo para esta pesquisa, por acreditarmos que deixa frestas para outras interpretações/conclusões e ainda capaz de incitar outros debates e implicações sobre o tema pesquisado.

## 1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa é a Comunidade São João Batista, apelidada de Patrimônio do Bis, um distrito do município de Nova Venécia, ES. Essa comunidade margeia um trecho de um dos braços do Rio do Norte, é responsável pela maior parte da pesca de peixes de água doce do extremo norte do Espírito Santo. O rio em questão é caracterizado como um ecossistema de rica diversidade de vida terrestre e principalmente aquática. E como tal, no que tange à sua preservação, são produzidas narrativas de desrespeito à vida aquática e terrestre por parte de comunidades que se relacionam com ele, já que esse, também corta trechos da zona urbana dos municípios de Boa Esperança e de São Mateus antes de desaguar no mar.



**Figura 1-** Retrato da comunidade Patrimônio do Bis

**Foto:** Célio Magrini

A aproximação com o objeto da pesquisa começou a ser construído durante minha caminhada como professor de ciências na comunidade do Cristalino, na EEEF Francisco Secchim, do município de Nova Venécia, nos anos de 2009 e 2010. Nessa escola, tive a oportunidade de trabalhar em um projeto de extensão de carga horária, com vistas a preparar os alunos para um simulado de ciências da rede municipal. Nessa etapa que desenvolvi com os alunos, observei o conhecimento prévio, o interesse pela temática e os resultados do simulado quanto às

questões ambientais, especificamente, em assuntos relacionados à ecologia. Notadamente, a lógica racional que atravessa a escola está bem presente na concepção dos alunos de origem rural, os quais, na grande maioria, fazem uma leitura do meio ambiente natural de forma integrada, sensível em sua cadeia e indispensável à vida de todos os seres vivos.

Depois da remoção da minha cadeira como professor efetivo da rede estadual para cidade de Boa Esperança, fui agraciado com a oportunidade de trabalhar, em dois turnos, por muitos anos (2011 a 2017) na EEEFM Antônio dos Santos Neves, também no ensino fundamental. No turno vespertino, apenas com alunos da zona urbana, enquanto que no matutino, a grande maioria oriunda da zona rural, com muitos alunos provenientes da comunidade Patrimônio do Bis. Isso me permitiu observar um padrão de comportamento semelhante àqueles alunos da minha primeira experiência com alunos de zona rural (2009 e 2010), quanto aos debates suscitados em sala de aula sobre questões relativas à ecologia: esses também apresentavam a percepção de que o equilíbrio ecossistêmico é frágil em relação aos impactos provocados pelo desenvolvimento.

As minhas idas e vindas à comunidade do Patrimônio do Bis para lazer também contribuíram para ver de perto o prazer que os alunos que vêm dessa comunidade, tinham em ressaltar que a comunidade lhes proporcionava vivenciar na prática aquilo que discutíamos na teoria, em sala de aula. Quando falávamos, por exemplo, de situações danosas ao ambiente, como do perigo do despejo de agrotóxicos, eles sempre tinham uma experiência para relatar, de maneira crítica; ou em outras palavras, se vangloriavam de uma situação qualquer vivida por seus pais, vizinhos ou colegas, de impedimento que pessoas que vinham “da rua”, de usar produtos que desoxigenam a água para a pesca do camarão. Ou então, quando falávamos de cadeia alimentar, citavam a relação entre os peixes do rio local.

Essas e outras observações me levaram a construir e aplicar, junto aos professores de minha escola, um questionário, com perguntas diretas, que tinha como finalidade conhecer a opinião deles acerca dos seus pontos de vistas sobre a eficiência dos métodos de ensino/aprendizagem da ecologia dentro da escola, assim também como suas opiniões sobre outras alternativas de abordagem da temática que eles consideravam indispensáveis para tornar as discussões contextualizadas.

De maneira resumida, o questionário dava fortes indícios de que restringir as abordagens ecológicas ao prédio escolar e de forma descontextualizadas, não contribuía para a construção de reais valores para se alcançar o entendimento de que os elementos vivos e não vivos que compõem o meio ambiente, agem de maneira integrada.

O resultado do questionário, analisado individualmente me levou a questionar esse tipo de abordagem na escola. Esse problema me motivou a pensar em uma pesquisa e elaborar o projeto inicial para ingresso no mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). Pesquisa essa que tinha como foco levar os alunos para acompanhar as práticas sustentáveis dos ribeirinhos do Patrimônio do Bis. Entretanto, minha integração ao grupo de pesquisa NIPEEA<sup>1</sup>, pelo qual, assim como outros, fui abraçado, e os potentes diálogos em nossos encontros, bem como as orientações individuais e coletivas, fizeram com que eu trocasse as lentes para enxergar tamanha complexidade (MORIM, 2005) que envolvia o problema da pesquisa.

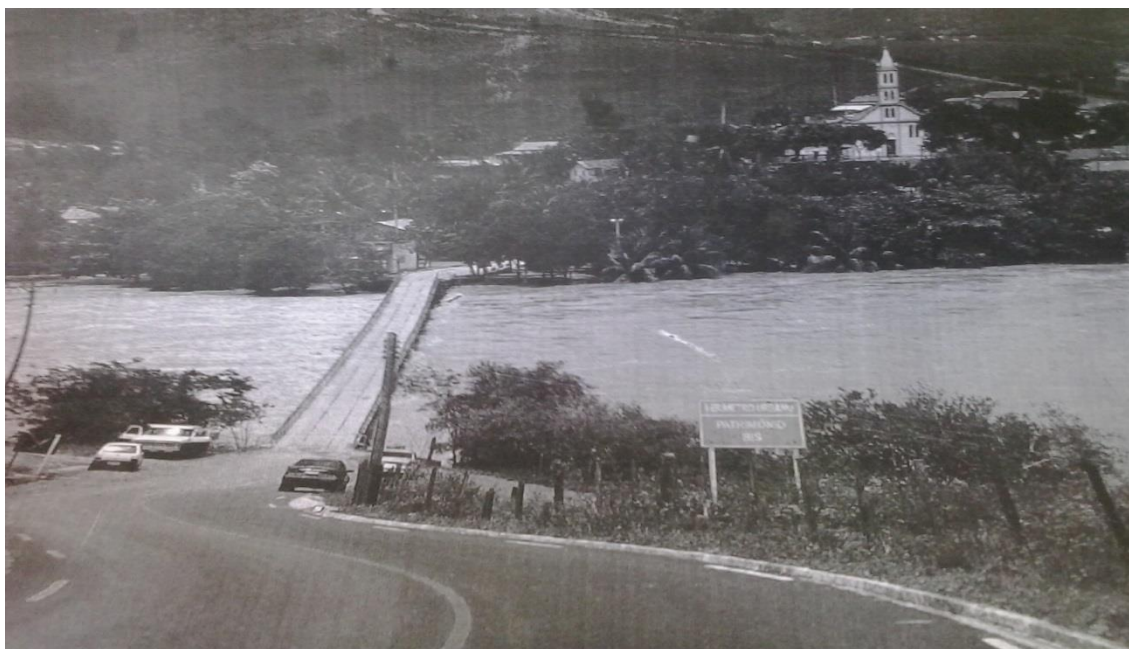
Portanto, a caminhada antes e durante o programa de mestrado em educação da UFES, por meio da obtenção dos créditos necessários para a defesa da dissertação, nos vários encontros dos grupos de pesquisa NIPEEA e OBEDUC, o estágio em docência I no primeiro e segundo semestre de 2017, bem como as orientações me levaram a pesquisar, numa perspectiva de re-existência, as narrativas de moradores e alunos da EJA provenientes da comunidade ribeirinha Patrimônio do Bis. Dessa forma, a produção dessas narrativas se deu a partir da problematização dos *saberesfazeres* socioecológicos desses sujeitos e seu atravessamento no cotidiano escolar, com a finalidade de alcançar, o mais fiel possível, uma leitura do quanto essas narrativas são potentes para o desenvolvimento da Educação Ambiental na EEEFM Antônio dos Santos Neves.

---

<sup>1</sup> NUCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E ESTUDO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, criado em 2005 e coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Martha Tristão com o objetivo de integrar pesquisas, estudos e projetos da área.

## 1.1 Reterritorialização-(re) construção das identidades em práticas socioculturais: a educação ambiental a partir das formas de (re) existências dos ribeirinhos do patrimônio do bis

“É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2015, p. 12).



**Figura 2-** Retrato de enchente (1997) na Comunidade Patrimônio do Bis

**Foto:** Sr. Carlinhos

Pensamos a Educação Ambiental realizada na comunidade, assim como também no contexto escolar, como processo de resistência, recusa e desobediência, que se caracteriza como um movimento social, não apenas crítico e transformador, mas, também, ético, estético e político. A Educação Ambiental, como já sinalizado por Tristão (2013),

[...] é compreendida como filosofia de vida e não como uma disciplina obrigatória que se soma às outras disciplinas de um currículo ou a um tema, mas como uma orientação para conhecer e compreender em sua complexidade a natureza e a realidade socioambiental (TRISTÃO, 2013, p.1).

Este capítulo apresenta narrativas de alguns moradores da comunidade ribeirinha e também de alunos da EJA, produzidas durante nossas idas e vindas para os encontros e desencontros na escola e na comunidade. Esses momentos se deram desde as reuniões agendadas pelo

presidente da associação de moradores, às visitas as famílias, aos encontros nas margens do rio para um simples bate-papo, ao acompanhamento da pescaria profissional-artesanal até à observação do/no cotidiano etc.

A intensificação e interiorização da racionalidade produtivista e capitalista na comunidade Patrimônio do Bis, pautada numa lógica voltada aos interesses de uma economia *mundializada*, que não reconhece a legitimidade dos moradores locais impôs, e vêm impondo aos ribeirinhos, novos arranjos espaciais e novas formas de produzir e de se relacionar com os ambientes naturais, principalmente com o rio local. Isso é observado nos relatos, os quais mostram que a pesca, antes vista como uma prática voltada, basicamente, ao consumo familiar, se tornou mecanismo de fonte de renda para diversas famílias, já que os produtos da pesca são direcionados à venda e revenda tanto na feira da cidade vizinha, quanto para os quiosques da comunidade.

A busca pela conservação do rio local se tornou uma questão até mesmo política, pois algumas narrativas produzidas sugerem mobilizações com vistas à responsabilização de todos pela proteção desse recurso de valor inestimável para a comunidade, como observamos na seguinte narrativa:

“... em 2016 a gente conseguiu com a gestão anterior, ter um grupo que fez replantio próximos das nascentes, né?! A prefeitura conseguia as mudas e a gente ia nas propriedades e cercava e plantava. Mas aí mudou a gestão e acabou tudo. Os caras quebraram as cercas e soltou gado, que pisoteou tudo” (Rogério- Pescador – não profissional e aluno da EJA)”

Tal descaso com a Comunidade Patrimônio do Bis vem se caracterizando como um processo de subalternização das populações tradicionais, através de um pensamento liminar, desenvolvimentista e conservador, estabelecendo assim tensões com os *saberesfazeressocioambientaisculturais* que historicamente vem se constituindo com formas alternativas e sustentáveis de relação entre cultura e natureza.

Diante do exposto, temos uma re-invenção de modos de sobrevivência por parte dos ribeirinhos, a partir das apropriações dos meios naturais pautados na exploração intensa dos recursos naturais e do trabalho humano mediado pela técnica. Como exemplo, citamos a maneira com que os donos de quiosques se apropriaram das festas religiosas como forma de garantir o sustento familiar.



Conflitos esses, que se revelam em falas que questionam os descasos do poder público com o bem coletivo e com a natureza, podem ser percebidos em outras narrativas, como a do Sr. Carlinhos, colhida durante um encontro que fizemos na igreja, para apresentarmos nossa proposta de pesquisa e um vídeo que fala do projeto Plantadores de água, na qual ele ressalta: “-Ahhh... a gente precisa mesmo é que se construa as caixas seca. Além de evitar as enxurradas que desce aqui arrancando os calçamentos... se fizer direitinho ainda melhora as nascentes”. Ou até mesmo naquelas que buscam revalidar suas peculiaridades, com a de um morador que questionou a forma como foi construída uma barragem no rio local, a qual, segundo ele, foi feita sem comporta, retendo assim a areia que desce quando a correnteza aumenta, acumulando na barragem e diminuindo a profundidade do Rio nas dimensões da Comunidade.

Tais relações de subalternização de saberes condicionam práticas ribeirinhas que acabam por culminar em transgressões, por implicarem em representar uma força que luta contra os processos de dominação, assujeitamento e deterioração, presentes em certas estruturas, como também por essas mesmas estruturas corresponderem a uma força de resistência, na medida em que vem impedindo o desassujeitamento de suas experiências socioculturais.

Diante disso, cabe aqui, lembrarmos de uma entrevista dada por Foucault (2012), em que mencionou a impossibilidade de se pensar o poder separado dos processos de resistência. Para ele,

[...] não há relações de poder sem resistências: que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder: a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2012, p. 244).

Essa afirmação dialoga com o pensamento de Vieiras (2017) quando nos diz que a educação ambiental, neste caso, corresponderia ao movimento que consolida-se como processo de (re) existência e afirmação da vida, contribuindo com a produção de outros modos de viver e conviver. E que, qualquer forma de homogeneização cultural representaria a contramão da busca por uma vida, plena, abundante, singular e desassujeitada.

## 1.2 COMUNIDADE SÃO JOÃO BATISTA – MORADORES E ALUNOS DO PATRIMÔNIO DO BIS QUE FREQUENTAM A EJA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA



**Figura 3-** Retrato de mutirão na cozinha da igreja para a Festa Junina

**Foto:** Sr. Carlinhos

Nas várias vezes em que estive na comunidade e nas várias conversas à beira do rio, uma narrativa, dada por dona Marinete, chama a atenção. Segundo ela, os ribeirinhos são:

...um povo acolhedor. Tudo que a gente propõe, eles fazem. Fazemos almoço compartilhado. Cada um doa uma coisinha. Quando a gente junta, uma corta um trem, a outra corta outro. Rapidinho está tudo pronto. Tem também as doações, né?! Quando uma família está apertada a gente vai na cidade e não volta com as mãos vazias. Teve uma vez mesmo que meu filho (presidente da comunidade) conseguiu arrecadar uns quatro meses de feira. Só de arroz deu 30 kg (dona Marinete – líder das cozinheiras e moradora da comunidade à 55 anos)

Essa forma de caracterizar o modo de ser dos ribeirinhos, como um povo acolhedor, solidário etc. e tal, ratifica o já sinalizado por Stuart Hall (2006) sobre essa temática. Segundo ele as histórias, memórias, representações são coisas que balizam processos de identificações e identidades, culminando na aproximação de seus membros em torno de uma identidade cultural. Porém, nos alerta o autor, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o sujeito moderno (HALL, 2006). Tanto que o autor constata que as identidades nacionais não subordinam outras formas de diferenças que não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferença sobrepostas.

Isso foi caracterizado por Stuart Hall (2006), como “crise de identidade”, sendo essa, vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e

processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social, culminando, segundo ele, numa identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais são representados nos sistemas culturais que os rodeiam, mostrando, assim, a necessidade de adaptação deste sujeito em uma sociedade que influi e é influenciada pela globalização.

Diante do exposto, vale lembrar como se deu a autonomia financeira da grande maioria das famílias da comunidade, ao longo da história, para analisarmos os processos de identidade e de experiência de acordo com Larrosa (2002), Stuart Hall (2006) e Holliday (2006).

Destarte, as narrativas dos sujeitos da pesquisa, a “libertação” da obrigatoriedade de venda de mão-de-obra barata foi construída a partir da saída de uma condição de “empregados”, para desempregados, já que as narrativas dos moradores mais velhos nos dizem que o que eles tinham como meio de sobrevivência nada mais era que a mão-de-obra oferecida pelos grandes agricultores que colonizaram as margens do Rio do Norte. Então, o medo de faltar alimento para suas famílias não permitia aos pioneiros, da classe trabalhadora dessa comunidade, se desvincularem de sua relação de exploração que tinham com seus empregadores (descendentes de italianos e alemães).

Isso procede na observação de algumas narrativas que nos dão conta do sentimento de exploração que os alunos da EJA e moradores da comunidade carregam dos colonizadores da região e como reagem a essas ofensivas, como podemos perceber a seguir:

Eu sô mais ir ali no rio pegar uns peixinhos e vender na rua do que ganhar cinquenta reais para carregar uma bomba de veneno o dia todo. Não tô nem aí que me chame de preguiçoso. Tem vez que vendo vinte reais de peixe. Só que tem vez também que ganho cem reais (Bada- morador da comunidade).

Não tem a família.... Não vale nada cara, eles preferem *panhar* café eles mesmo, do que contratar a gente da comunidade. Porque aí, como eles são muitos, sobra pouca vaga, aí eles dizem que o café é pouco e aí coloca o preço que quer no saco. Povo ruim cara, vale nada não (aluno e filho de diarista da comunidade).

Tais narrativas, como aprofundamos em outros momentos de nossa pesquisa, atravessam o ambiente escolar, refletindo nos planejamentos dos professores, assim como na desorganização espacial do ambiente pedagógico, segundo o(s) perfil(is) dos alunos da EJA, ao longo do ano letivo. De maneira que fica evidente o que foi dito por Tristão (2014) a despeito das comunidades, bairros/escolas inseridos no contexto da globalização hegemônica

do sistema capitalista, que criam emergências e resistências favoráveis ao intercâmbio, às trocas e ao compartilhamento com saberes populares de práticas locais sustentáveis.

Esses embates proporcionados pelas tensões da imposição de uma racionalidade única do modelo capitalista e as formas de re-existência, por meio das práticas socioculturais dos ribeirinhos, conduzem, segundo Hall (2006), a uma fragmentação e modificação das paisagens culturais, transformando também nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Pois, segundo o autor, as identidades não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior das representações.

Essas representações, segundo nosso entendimento, são dadas a partir das experiências socioambientais e culturais que os sujeitos da pesquisa constroem no cotidiano escolar e na comunidade para obtenção de seu sustento e exercício de seu direito a educação.

Dentro dessa lógica de discussão cabe lembrarmos o que nos disse Larrosa (2002, pág. 21) sobre experiência. Segundo o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ainda nos alerta que a pobreza de experiência que caracteriza nosso mundo é devida, em primeiro lugar, pelo excesso de informação, sendo que a informação não é experiência. Continua ainda, dizendo que a informação não deixa lugar para a experiência, “ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”.

Dentro desse pensamento, concordamos com Holliday (2006) quando fala da sistematização de experiências. Segundo o autor, sistematizar as experiências trata-se não só de entender situações, processos ou estruturas sociais, mas também em conhecer como se produzem novas situações e processos que podem incidir na mudança de certas estruturas, já que tais experiências, ainda segundo o autor, contêm aprendizagens fundamentais que podem e devem ser disseminadas e são potenciais indutores de políticas públicas sustentáveis.

Analisando o cotidiano da Comunidade Patrimônio do Bis, percebe-se que esse é dado por luta constante pela sobrevivência familiar individual. Assim como também pelo levantamento, por parte dos líderes da comunidade, das necessidades básicas de algumas famílias e conseqüentemente, articulação de forças para a resolução da problemática.

Também é marcante a forma com que se diversificaram os meios de trazer o sustento para casa. De maneira que não há invasão do espaço alheio. Tem-se, inclusive, uma luta coletiva interna para se montar uma associação de pescadores, assim como também de busca por qualificação e diversificação da culinária local, como vemos na seguinte narrativa:

Teve uma vez que a gente conseguiu trazer um pessoal lá de Vitória para dar um curso aqui. Foi depois disso que minha mãe montou o negócio dela. Ela faz pão caseiro, bolo, mentira, biscoito de goma. Vem gente da rua aqui comprar para comer e revender. Já dona Teresa trabalha só com salgadinhos. Ela entrega para os quiosques tudo (moradora da comunidade).

É possível perceber que as relações estabelecidas entre as práticas socioculturais dos moradores e alunos e as ações propostas e efetivas do poder público na busca por “novos modos de existência”, se dão de maneira autônoma. Porém, entende-se, dos sujeitos da comunidade que há na verdade, dependência recíproca e que os agentes públicos não conseguem enxergar dessa forma.

Portanto, diante das considerações realizadas e das narrativas produzidas até agora, acreditamos que ambas somam e comungam com o que foi dito por Tristão (2005), sobre a potência da sustentabilidade. Segundo a autora a sustentabilidade emerge como subversão à ordem econômica dominante e como fruto da insatisfação humana contra um modelo falido de desenvolvimento cunhado na racionalidade cognitivo-instrumental.

### 1.3 HISTÓRICO DA COMUNIDADE SÃO JOÃO BATISTA – PATRIMÔNIO DO BIS



**Figura 4-** Retrato da Igreja do Patrimônio do Bis

**Foto:** Alberto Cabral

Num outro momento de conversa com dona Marinete, em uma das visitas à sua residência, ela nos agraciou com a seguinte narrativa:

Essa sua pesquisa vai ter foto? Então, menino você tem que vir ver a caminhada. É a coisa mais linda! Aquele povo todo descendo a ladeira. Só para você vê, tem gente aqui na cabeceira da ponte e gente curvando ainda lá em cima! A do ano passado deu mais de 1600 pessoas! É muito bonito. O padre mesmo já falou que não troca a festa junina e caminhada de lugar. Ele fala que o povo daqui não tem preguiça, não tem dó. Na nossa festa junina meu filho, a gente passa a noite cozinhando (Dona Marinete- líder das cozinheiras e moradora da comunidade a 55 anos).

Um detalhe muito importante nesse movimento realizado pela comunidade é que o objetivo maior e disseminado pelos moradores da comunidade, da festa junina, é levantar verba para a manutenção e reforma da igreja católica. Porém, o que se vê é a confecção de uma malha de enredamento que apresenta um potencial interessante de mobilização e inovação quanto às novas formas de (re) existências.

As idas e vindas a comunidade nos permitem afirmar que a principal demanda social dos moradores da comunidade ribeirinha São João Batista – Patrimônio do Bis é a melhoria na estrutura do espaço físico para manutenção e reprodução de sua cultura, com vistas à ampliação da mobilidade dos transeuntes, assim como também, na estética espacial para atrair ainda mais turistas. Haja vista que, a grande maioria dos moradores, de maneira direta ou

indireta, retiram seu sustento de vida, a partir do fluxo de pessoas vindas “da rua”. Tais demandas são percebidas nas lutas desses sujeitos sociais por direitos políticos, culturais e sociais que vêm sendo construída desde seu surgimento (no primeiro ano da década de 1960) como fenômeno social ocupacional.

Em uma das entrevistas realizadas na residência do Sr. Carlinhos (esposo de dona Marinete), ele mencionou a existência de um documento<sup>2</sup> que narrava sobre a constituição histórica da comunidade. E antes de ser perguntado se poderia disponibilizar tal documento<sup>3</sup> para uma análise, o mesmo ofereceu uma cópia, porém só poderia entrega-lo daí a três dias.

Passados os três dias, voltei a casa de dona Marinete e Sr. Carlinhos, porém o mesmo não estava, mas havia deixado o documento com a esposa para me entregar. Em posse dessa cópia e ansioso de começar a ler, ali mesmo fiz uma leitura junto com ela. E em vários momentos da leitura, se observava dona Marinete balançando a cabeça positivamente, apresentando, visivelmente, uma enorme satisfação de pertencer à história da comunidade.

Esse documento, em resumo, buscava lembrar pontos marcantes vividos pela comunidade para que os mais jovens pudessem conhecer a história de uma caminhada de fé, do surgimento de uma comunidade iluminada pelo Espírito Santo de Deus, agindo entre as pessoas. Comunidade essa, caracterizada por possuir uma terra fértil, cheia de matas e um rio límpido e extenso que atraiu e ainda atrai muita gente.

Diz o documento que, no ano de 1951, chegaram à região, para ocupar as terras que haviam requerido do estado, o Sr. João Bis, sua esposa Joana Gamberini Bis e seus filhos e também o seu sobrinho, o Sr. Valentim Gamberini e Família, que vivia com ele. O Sr. João Bis, imediatamente após a chegada, distribuiu a terra para os filhos e vendeu 6 alqueires para o seu sobrinho Valentim, que loteou, um alqueire afim de atrair mais moradores para o local, considerado de terra produtiva e abençoada.

Até maio de 1952, as famílias que ali moravam, continuaram a participar dos terços e missas na Comunidade Nossa Senhora da Saúde, no refrigerio. E devido à distância e à longa caminhada que percorriam todos os domingos, para estarem participando de uma comunidade, o Sr. João Bis, seu filho João Bis Júnior e seu sobrinho Valentim foram para a cidade de São Mateus a fim de conversar com o vigário da Paróquia de São Mateus, o Pe. Guilherme, para

---

<sup>2</sup> Documento feito à mão, a partir dos relatos dos mais velhos.

<sup>3</sup> Este documento foi escrito por Valentim Gamberini, antigo e já falecido morador da comunidade.

que visitasse o Rio do Norte – Cachoeira Grande e, ainda, que o mesmo celebrasse a Santa Missa para os moradores, na residência do Sr. João Bis.

Imediatamente o Pe. Guilherme atendeu ao pedido dos moradores. E assim, em junho daquele mesmo ano, na festa de São João, aconteceu a tão sonhada primeira missa da comunidade, na residência do Sr. João Bis, localizada próxima ao rio – hoje residência de D. Mariquinha, filha do Sr. João Bis. Essa celebração foi marcada pela simplicidade e pela fé daquela pequena comunidade. Assim, o pároco, sentindo a força do Espírito Santo sobre a comunidade e observando atentamente o local, rodeado por uma belíssima mata, pediu aos moradores que ali levantassem o cruzeiro. Dessa forma, após a instalação do monumento, as sete famílias que ali moravam, passaram a celebrar, todos os domingos, o Dia do senhor, exatamente às 10 horas da manhã.

Ainda, segundo o documento, ao pé do cruzeiro as famílias celebravam e preservavam a fé, rezando o terço, cantando a ladainha de Nossa Senhora, que acreditavam ser o ritual inicial das vitórias e das lutas de cada família. Esse também era um forte momento de partilha.

No decorrer do ano de 1952, a comunidade cresceu, chegando à localidade mais 19 famílias e todos participavam da reza, ao pé do cruzeiro, aos domingos. Decidiram então, construir uma capela, num local privilegiado, um terreno que havia sido preparado para a construção da casa do Sr. Valentim, que após conversar com seus companheiros de comunidade decidiu construir ali a “casa do Pai”.

No ano de 1953, no mesmo local, com a ajuda dos moradores, uma pequena capela foi levantada recebendo como padroeiro São João Batista, por ser o santo de maior devoção do primeiro morador da comunidade. A imagem de São João Batista foi doada pelo Sr. João Bis e “a mesma encontra-se até hoje abençoando esta comunidade” (D. Mariquinha- moradora mais antiga da comunidade).

E a comunidade continuava a rezar nessa igreja – sob a coordenação do antigo rezador Valentim – perseverante na fé e atenta à Palavra do Senhor, lembrando sempre, com sentimento de gratidão pela perseverança e compromisso com o bem coletivo, as primeiras famílias que se dedicaram na construção da comunidade: Bis, Gamberini, Cavalini, Canal, Bonatto, Furlan, Marqueti, Souza, Gava, Calimam, Fioroti, Zani, Alves, Barbosa, Lavanhole, entre outras.



A partir de novembro de 1953, chegaram à Nova Venécia<sup>4</sup> dois padres combonianos<sup>5</sup> Pe. Ângelo e Pe. José Dalvit, que visitaram a comunidade para celebrar os Sacramentos e a Santa Missa, contribuindo muito para a formação dos leigos, para a continuação da fé e da comunhão entre os moradores. Essa visita dos missionários deixou marcas importantes na missão e, a partir dela, foi levantado um cruzeiro em frente à igreja, com a participação das crianças da catequese.

Em 1958, com a construção da ponte, ligando o patrimônio ao município de Boa Esperança, e a abertura das estradas, o pequeno vilarejo recebeu inúmeras famílias, que logo se engajaram também aos trabalhos comunitários, além de iniciarem um progresso comercial, dado pelas serrarias montadas, oferecendo empregos e contribuindo para o desenvolvimento local. As primeiras serrarias pertenceram ao Sr. Ivo Bonatto e ao Sr. Armando Furlan.

Com o crescimento da população a pequena capela já não comportava todo o povo fiel. Houve, então, a necessidade de se construir uma igreja maior, contando para isso com a colaboração de todos, com suas doações em dinheiro, madeira, dia de serviço e outros materiais, tudo em mutirão, coordenado pelos senhores Valentim Gamberini, Armando Furlan, Giuseppe Cavallini, Ricardo Canal, Milson da Luz, entre outros. A pedra fundamental da Igreja nova foi colocada no meio da torre da igreja pelo primeiro Bispo da Diocese de São Mateus, Dom José Dalvit. Na cavidade da pedra, foram colocados os nomes das pessoas e famílias que participavam da comunidade.

Após um ano de obras, no início de 1964, aconteceu a tão sonhada inauguração da nova Igreja, como procissão, coroação e leilões e a Santa Missa presidida pelo Bispo D. José Dalvit, num clima de muita fé e alegria. Até os dias de hoje permanece a mesma estrutura da “nova Igreja”, mesmo que a construção tenha passado por várias reformas.

... o dinheiro dessa festa agora (festa junina) e mais as doações, o ano passado eu doei uma novilha, vai ser pra reforma da igreja. Mas eu chamei a atenção do Pe. Romário, ele falou que a gente podia trocar as janelas, colocar de vidro, eu falei logo que não... são as janelas de madeira que deixam a igreja bonita (D. Marinete – Moradora e chefe das cozinheiras).

---

<sup>4</sup> É um município brasileiro do estado do Espírito Santo, ao qual a Comunidade São João Batista - Patrimônio do Bis é pertencente. Localiza-se a uma latitude 18°42'38" sul e a uma longitude 40°24'02" oeste, estando a uma altitude de 65 metros. Sua população estimada em 2008 era de 46.080 habitantes.

<sup>5</sup> Os Missionários Combonianos é uma comunidade missionária da Igreja Católica Romana fundada por São Daniel Comboni. No Brasil, os Missionários Combonianos chegaram em 1952. As primeiras missões foram abertas no Maranhão (Balsas) e no Espírito Santo, onde realizaram inúmeras obras: construindo escolas, igrejas, e um grande seminário em Ibiraçu.

O primeiro ministro da Eucaristia da comunidade foi o Sr. Valentim Gameri, que pertencia ao Conselho Pastoral. À medida que a comunidade crescia, de várias formas as pessoas buscavam coordenar os trabalhos. E assim aconteciam as celebrações aos domingos, no mês de maio: rezava-se o Terço e acontecia a Coroação de Nossa Senhora, o Apostolado da Oração – para mulheres casadas, as Filhas de Maria para as moças, a Cruzada das Crianças – especialmente para os pequeninos e a Liga Católica – para os homens casados e jovens rapazes. Não se pode deixar de evidenciar na história os nomes das primeiras catequistas que se colocaram à disposição: Efigênia Furlan, Mercedes e Luiza Pettene.

O documento ressalta que as festas em honra ao padroeiro São João Batista sempre foram comemoradas em grande estilo, com a tradicional Alvorada, cavalarias, procissões e a Santa Missa.

Nesse cenário, chama a atenção a forte influência religiosa na constituição cultural da comunidade, tanto em narrativas produzidas, que remetem a origem da comunidade, quanto na atualidade, como podemos ver nas duas narrativas seguintes da moradora mais antiga da comunidade:

Eu lembro bem quando meu sogro insistiu em um almoço depois da missa que a gente fazia aqui ao pé do cruzeiro, aos Pe. Ângelo e Pe. Dalvit José para virem mais vezes fazer as celebrações, porque elas contribuía muito para a formação da gente que era leigo, né?! (Dona Mariquinha, moradora mais antiga da comunidade).

Isso aqui já foi muito bom, agora não, as crianças quase não vão à igreja. Dizem até que tão vendendo droga aí... Os pais precisam levar esses meninos mais na igreja, na caminhada em novembro pra ver se a gente melhora um pouco, né?! (Dona Mariquinha, moradora mais antiga da comunidade).

Ainda segundo o documento, um grande acontecimento da comunidade ocorreu em 2004. O tema da Campanha da Fraternidade foi “Água fonte de Vida”, em que para o gesto concreto toda a diocese de São Mateus celebrou, às margens do Rio do Norte, no patrimônio, com participação de, aproximadamente 6 mil pessoas, a Romaria das Águas. Essa cerimônia tinha como objetivo sensibilizar todas as pessoas para proteção desse bem indispensável à vida.

As missões foram marcantes na renovação e fortalecimento da fé do povo ribeirinho ao longo da vida comunitária, tanto que as missões redentoristas realizada no ano de 2011 destacam-se como articuladoras de aumento do fluxo de visitantes à comunidade.

De acordo com o documento e com moradores da comunidade, o progresso e as mudanças ocorridas trouxeram preocupações aos padres, irmãs e leigos que frequentam a comunidade.

Essas missões redentoras têm um papel muito forte e presente para fomentar a ideia de cristãos construtores de uma sociedade mais justa e fraterna, agentes de sua própria transformação, tendo Cristo como Princípio, meio e fim de toda a evangelização.

#### **1.4 A BRINCADEIRA DE BARALHO COMO FORTALECIMENTO DOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA**

Em uma visita despreziosa, já que eu não havia agendado nenhum encontro específico, cheguei até a casa de Cosme (pescador profissional e sujeito de nossa pesquisa) para um simples bate-papo. Durante a conversa, olhei para a pracinha e vi um aglomerado de homens, formando dois grupos sentados e outros em pé. Perguntei a Cosme do que se tratava aquele movimento e ele me respondeu que era um jogo de baralho realizado aos domingos.

Quando aproximei daquele movimento, encontrei vários sujeitos que, em momentos anteriores, contribuíram com nossa pesquisa, como o Sr. Carlinhos, o presidente da associação dos moradores, um pequeno agricultor, assim como outros que passaram a fazer parte deste trabalho. Um deles nos deu a narrativa abaixo, quando perguntado sobre do que se tratava aquele jogo:

Tem anos que jogamos aqui. Só para você ter uma ideia, eu era criança e meu pai já jogava. Ele me trazia. O início até que eu gostava, né?! Aquele negócio de jogar a carta rodando, batendo e virando a carta, as gozações. Mas aí eu fui crescendo e eu ficava doido era pra tá com os outros meninos na beira do rio. Aí depois de adulto, voltei a jogar (Jierlys Bis – morador da comunidade).

Todos os domingos, a partir das 8h 30min., os moradores, em sua maioria homens que vivem do cultivo ou criação de gado leiteiro se reúnem na pracinha – Figura 1 – para jogarem baralho, especificamente o famoso e tradicional “Três Setes”. A princípio, quem participava eram apenas os descendentes das famílias tradicionais, aquelas que foram primeiras a chegarem na margem do Rio do Norte, porém o que se tem hoje é uma mistura de jogadores de diferentes origens familiares.



Figura 5 - Moradores no jogo de três setes aos domingos

Foto: Alberto Cabral

Ali, algumas vezes, os jogadores assam carne, e todas as vezes falam de futebol, fofocam e tiram sarro dos supostos “vacilos”. Porém, um fato interessante é que quando perguntados, de forma individual, sobre o que aqueles momentos representavam para eles, todos, sem exceção, diziam que era muito bom estar naquele lugar e, com aquelas pessoas já que descontraíam um pouco, tiravam o estresse de uma semana corrida de trabalho. Outras arriscavam a dizer que quando acabava o domingo e entrava a semana de trabalho, ficavam contando os dias para chegar aquele momento de lazer.

Outro aspecto interessante é que o momento se torna ímpar, no sentido de os pequenos agricultores estabelecerem um diálogo para se discutir formas variadas de aumentar a produção, por meio de combates a pragas, uso de fertilizante, controle de capim etc. Já aqueles que vendem sua mão de obra, indicam trabalho, falam sobre defeitos e qualidades de seus patrões, trocam experiência para maximizar a produção e, ainda, minimizar o desgaste físico, já que geralmente trabalham por empreitada.

Todos esses espaços criados pela comunidade representados pelo território e pela cultura local, construído cotidianamente, constituem em modos de vida e produzem existências e visão de mundo. Os moradores representam a re-existência da população ribeirinha ao

processo de dominação instituído pela racionalidade ocidental. Cada elemento que constitui a Comunidade Patrimônio do Bis acaba por determinar um espaço de vivência próprio, traduzindo assim, aspectos relacionados a re-existência, manifestados materialmente pela organização territorial, fortemente ancorada na organização espacial de quiosques e, imaterialmente pela importância dada ao catolicismo, aspecto que orienta todos os demais elementos materiais e imateriais da cultura, como a relação com água, a terra e a religiosidade por meio da celebração que ocorre nas festas de cultos aos santos católicos.

Para os ribeirinhos, o significado da água está associado à sobrevivência, característica comum a todos os membros da comunidade. Portanto, a comunidade se configura como um espaço de produção coletiva, de socialização e, sobretudo de espaços de convivência. Dessa forma, esse conjunto de fatores nos leva a fazer uma leitura do potencial que carregam as narrativas desses sujeitos para a educação ambiental, como um novo campo de atividade e de saber que busque reconstruir a relação entre a educação, a sociedade e o meio ambiente, visando formular respostas teóricas e práticas aos desafios colocados por uma crise socioambiental global, que culmine na “renovação do código de valores dominante na sociedade no sentido da construção de uma nova ética que valorize não apenas a vida humana, mas a vida não-humana” (Lima, 2004, p.94).

Portanto, entendemos que estes aspectos acabam caracterizando as manifestações socioculturais, como um espaço para a re-organização e fortalecimento desse grupo marginalizado em face da racionalidade que desconsidera qualquer forma de conhecimento e modo de vida que não seja semelhante ao dos centros urbanos.

Observar os ribeirinhos do Patrimônio do Bis, mesmo superficialmente, como processo sociocultural, é considerar toda sua dimensão enquanto fenômeno social concreto de re-existência da população ribeirinha e de seus descendentes ao sistema capitalista. É considerar os ribeirinhos como sujeitos sociais e que, portanto, se encontram em permanente processo de elaboração e reelaboração de seu papel na sociedade contemporânea por meio da elaboração de diferentes mecanismos para consolidar o processo de construção do reconhecimento da peculiaridade local. Como se observa a narrativa de um dos moradores durante uma partida de “Três Setes”:

...tão falando aí que vão reconstruir nossa pracinha. Já vieram e mediram, de novo. Todo ano eleitoral é assim. Chega aqui, promete um monte de coisa e somem. Mas dessa vez vai ser diferente. Vamos pegar eles pelo pé. Vai ter que deixar a pracinha pronta (Sr. Carlinhos - Morador da comunidade).

Tal narrativa revela uma real preocupação pela melhoria da estrutura da Comunidade do Patrimônio do Bis, já que não é mais satisfatório as ruas limpas. Também querem as ruas calçadas, ou seja, exigem melhorias em nível de espaços privativos de cada unidade familiar (moradias), mas também por espaços coletivos.

Portanto, depreende-se que tal narrativa, dialoga com Lima (2004, p. 91), ao afirmar que,

Entende que há agentes econômicos, países, classes sociais e setores produtivos que inegavelmente infringiram e continuam infringindo danos de maior magnitude ao ambiente e que deveriam oferecer contribuição diferenciada na superação desses problemas (LIMA 2004, p. 91).

Com isso, entende-se que os ribeirinhos também fazem essa mesma leitura da relevância da participação política para melhoria da pavimentação da comunidade local.

## 2 APONTAMENTOS SOBRE OS GTs 18 (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) E 22 (EDUCAÇÃO AMBIENTAL) DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPED)

Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

... As experiências com outras práticas socioecológicas, que escapam a este cânone desenvolvimentista de uma cultura narrativa de colonização e mercantilização da natureza, de economização do mundo e de valores consumistas, contribuem na descolonização da EA, ao incluir pequenos relatos, pois abrem possibilidades para outras formas de se relacionar com as culturas-naturezas” (Tristão, 2016, p.42).

Observamos que as relações estabelecidas entre educação ambiental e EJA não se dissociam e que, seus entrelaçamentos acontecem de tal forma que não as imaginamos separadas. Portanto, consideramos que ambas buscam problematizar as vivências de pobreza, desigualdades sociais, experiências de luta por um digno viver na sociedade, pois, para Freire (1987):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 29).

Por propomos em nossa pesquisa problematizar as experiências socioecológicas que os sujeitos carregam nas suas subjetividades, e que para tanto utilizamos a Pesquisa Narrativa em EA com os cotidianos, cabe aqui então destacar que as narrativas são experiências acumuladas ao longo das vivências e que elas registram, através das imagens, as histórias. E assim, entendemos que, no processo pedagógico, para Freire (1997), tais narrativas se corporificariam em autonomia, dignidade e identidade do educando, tais aspectos devem ser respeitados, caso contrário, o ensino tornar-se-á "inautêntico, palavreado vazio e inoperante" (Freire, 1997, p. 62).

Diante dessas considerações, buscamos agora pontuar algumas contribuições de trabalhos apresentados de 2013 a 2017 na ANPED<sup>6</sup>, especificamente nos GTs 18 – Educação de Jovens

---

<sup>6</sup> Sigla da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação.

e Adultos e 22- Educação Ambiental. Procurando sempre dialogar com autores renomados dentro da Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. Como por exemplo, Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1997) “*Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*” e Tristão (2016) em um artigo denominado *Educação Ambiental e a descolonização do pensamento*. Assim como também com o livro de Santos (2002) “*Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*” e Félix Guattari(2001) “*As três ecologias*”. Além de outros autores que acharmos pertinente.

Em um trabalho apresentado por Jaber e Silva (2015) no GT 18 intitulado “*As táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no estado de Mato Grosso – Brasil*”, as autoras apresentam uma discussão sobre as táticas re-existência empreendidas por grupos sociais vulneráveis (indígenas, quilombolas, agricultores familiares, seringueiros, pescadores profissionais artesanais, ribeirinhos, retireiros do Araguaia, dentre outros que se espalham pelo território estudado). Nele as autores ressaltam que as narrativas desvelam que os grupos sociais em questão, criam táticas de re-existência, articulando denúncias contra a violação ao meio ambiente e aos direitos humanos, utilizando-se de diversas táticas de formação, comunicação, articulação e mobilização que vão desde as vias legais e até as mais subversivas.

Em outro trabalho do GT 18, também de 2015: “*Educação de jovens e adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença*”, Oliveira da UFMG destaca a importância dos símbolos de cultos de matrizes africanas como demarcadores de suas posições nos campos sagrados. É importante ressaltar que é por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, que constata que a proposta da EJA em um espaço não escolar chamado Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB) pode contribuir para construção de uma sociedade em que “o diferente” não seja tratado com desprezo, nem como ameaça.

Cabe aqui falarmos também do trabalho de Oliveira, sobre o espaço não escolar, onde a proposta de EJA é desenvolvida, além de demarcar sua posição no campo sagrado a partir dos símbolos de cultos e matrizes africanas como já sinalizado, esse espaço também é organizado com materiais que denunciam o racismo e a intolerância religiosa no Brasil. Segundo Oliveira, seus arranjos espaciais foram pensados em virtude dos objetivos políticos dessa entidade: fortalecimento das comunidades de terreiro, o estabelecimento do direito à diferença na esfera religiosa e luta contra as desigualdades étnico-raciais.



O trabalho referido tem grande relevância porque coloca em destaque os conceitos de política de identidade, reconhecimento, multiculturalismo e currículo silencioso. Discussões essenciais para qualquer proposta de Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. Visto que é importante indagar sobre as relações de poder que explicita ou tacitamente contribuem para manutenção das desigualdades étnico-raciais, a partir da visibilidade daquilo que foi silenciado, que embora faça parte da realidade brasileira. Muita proximidade com o que propomos com a nossa pesquisa que é dar notoriedade aos saberes e fazeres de alunos da EJA provenientes da comunidade ribeirinha. Saberes e fazeres estes, que segundo Tristão (2016) escapam ao cânone desenvolvimentista. Ou seja, fogem aos mecanismos de controle, criando fluxos de resistência.

Em outro trabalho apresentado no GT 18, na Anped 37 (2015), denominado “Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re) conhecer especificidades dos sujeitos”, (Soares, Silva & Soares) destacam algumas peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos, estas peculiaridades fazem com que seja necessário uma didática e avaliação diferenciadas, tendo em vista, o real aprendizado dos estudantes na medida em que consigam relacionar o conteúdo escolar com a sua realidade de vida. Constatam que o saber prévio do aluno e na relação deste saber com questões da comunidade local e com a luta desta por melhores condições de vida influenciam na proposta pedagógica. Já que a origem social dos educandos, vindos das camadas populares, é uma marca identitária dos educandos e da própria EJA.

O trabalho acima ratifica a ideia de que o universalismo cultural, econômico, epistêmico, etc., apregoadado pela cultura ocidental acaba por afirmar a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2009, p. 3). Sinalizando assim, ao longo do trabalho que é possível e indispensável situar diversos espaços e maneiras, ancoradas na memória coletiva, práticas econômicas e culturais - cujas experiências subsidiam novos modos de pensar, de construir e de dar andamento ao pedagógico e decolonial.

No GT 22, na ANPED do mesmo ano, Gomes (2015) em seu trabalho intitulado “A confluência da educação ambiental com a educação popular na alfabetização de adultos trabalhadores em cooperativa de resíduos sólidos”, a autora busca discutir a ideia de confluência entre EA e EJA, partindo do conhecimento (experiências) que os trabalhadores da cooperativa que frequentam a EJA trazem no bojo de suas vivências. Ressalta ainda, assim

como a nossa pesquisa, que a experiência sinaliza a formação humana e o pertencimento, como resgates necessários para o exercício pleno da educação como direito e para a transformação da sociedade.

Importante contribuição dada também pela autora é quando ela recorre a Gutiérrez e Prado (2000, p.30), ao relatar que onde os autores “compreenderam que as noções de tempo, espaço, matéria, força não podiam mais ser meras categorias isoladas, mas entidades entrelaçadas e integrantes das relações da vida”. Relações estas que segundo Santos (2002), na obra denominada “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Entretanto, tal riqueza social está sendo desperdiçada e que é preciso combater tal desperdício, tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. Portanto, propomos uma educação que segundo Tristão (2016, p. 29, 30), alimente “possibilidades de descolonização e de criação de processos de desconstrução das narrativas hegemônicas e de novas formas de subjetividades.”.

Portanto depreende-se do trabalho de Gomes, que a autora assim como nós, entende que a educação, e mais especificamente a Educação Ambiental em sintonia com a Educação de Jovens Adultos, por meio de intervenções pedagógicas, traz a possibilidade de ampliar a consciência crítica para que essa condição seja percebida, compreendida e modificada, proporcionando aos alunos a possibilidade de se fortalecerem enquanto grupo organizado e consciente de sua participação, a fim de não se tornarem reféns dos interesses mercadológicos.

Partindo para uma análise mais recente (38º Anped), alguns trabalhos nos GTs 18 e 22, também dialogam com nosso objeto de pesquisa. Lembrando que nosso trabalho propõe pesquisar as produções narrativas que escapam ao cânone desenvolvimentista de estudantes ribeirinhos que frequentam a EJA da EEEFM Antonio dos Santos Neves.

No GT 22, também na 38º Anped, em um trabalho intitulado “A educação ambiental e a noopolítica como táticas de governo da vida”, Madruga (2017) denuncia as práticas de governo da vida que se dão através de ferramentas tecnológicas que buscam produzir modos de se conduzir corretamente frente ao trânsito, ao meio ambiente, a si próprio e aos outros.

A autora investiga o discurso de Educação Ambiental em gameplays do jogo The Sims, a fim de perceber relações entre a visão de meio ambiente/natureza e as lições que fabricam o sujeito ecologicamente correto. Aquilo que Santos (2002) caracteriza como resultado da razão indolente, pois esta não considera a enorme diversidade de experiências, pelo contrário, desqualifica muitas experiências alternativas.

É notório que Madruga envereda-se por um caminho de análises de discursos, sendo que nesses discursos percebe-se por muitas vezes, os dispositivos que atuam nos artefatos culturais para estabelecer relações de verdades, as quais capturam e conduzem a conduta de muitos. Preocupação esta da autora, que se aproxima muito de Paulo Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire nos alerta sobre a importância da educação problematizadora, pois esta gera consciência de si no mundo em que vive, e diz respeito, à ideia do dever em existir um intercâmbio contínuo de saberes entre educadores e educandos.

Continua ainda Madruga nos dizendo que os discursos configurados na atualidade, visam conscientizar e potencializar as inteligências dos sujeitos para solucionar problemas ambientais, e para isso surgem tecnologias que disseminam o medo, ou seja, o medo do esgotamento dos recursos que mantêm a vida humana, o medo da perda exacerbada da vida, e outros medos, que ganham ênfase pela forma de capturar os diversos sujeitos da atualidade.

Por fim, a autora dialoga com nossa proposta de pesquisa, quando finaliza dizendo que os discursos, nas suas mais variadas formas, de forma convidativa, buscam envolver os sujeitos do processo educativo suas verdades que produz e se refazem constantemente. Fazendo com que, como já citado acima por Jaber e Silva (2015) no GT 18, grupos sociais vulneráveis (indígenas, quilombolas, agricultores familiares, seringueiros, pescadores profissionais artesanais, ribeirinhos, retireiros do Araguaia, dentre outros) criem táticas de re-existência, a partir da busca por formação, comunicação, articulação e mobilização que vão desde as vias legais e até as mais subversivas.

Para falar um pouco mais acerca da especificidade dos sujeitos da EJA, retomaremos aqui, o trabalho coletivo de Soares, Silva e Soares na 37<sup>o</sup> Anped (2015), apresentado no GT 18 com o título “Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re) conhecer especificidades dos sujeitos”. Neste trabalho as autoras também, buscam vínculos e extensões na própria história da EJA, associações que encontram formas de contornar o descaso do poder público com esta população. Fazem isto por meio da indagação, compreensão e análise de registros

das práticas educativas, dos materiais didáticos, da formação de educadores em algumas iniciativas vinculadas à própria história da EJA.

Os autores/as ressaltam que são comuns outros aspectos como o movimento de seus sujeitos e a produção de material didático próprio, especialmente para atender a produção de material didático próprio, especialmente para atender as particularidades de seus educandos.

Os dois aspectos identificados pelos autores comungam com que Freire (1987) nos alerta sobre o perigo de se tentar impor uma única visão de mundo. Diz ainda que a visão de mundo dos sujeitos se manifesta nas várias formas de sua ação refletem a sua situação no mundo, em que se constitui. Sendo necessário propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só em nível intelectual, mas no nível de ação.

Podemos encontrar íntima relação com o que preconiza Freire (2003) acerca da necessidade de considerar a situação existencial de cada um no estabelecimento de debates, quando os autores identificam a presença dos trabalhadores da construção civil nos momentos de elaboração da proposta, assim como em sua execução e avaliação permanente tem estabelecido uma relação de conjunto em que a realidade dos trabalhadores ocupa lugar central.

Também se percebe uma grande aproximação com que pensa Santos (2002), segundo o autor a ciência social tal como a conhecemos hoje em dia não considera a enorme diversidade de experiências, pelo contrário, desqualifica muitas experiências alternativas. Já Soares, Silva e Soares (2015), por meio do trabalho aqui analisado identifica uma proposta curricular que é exclusivamente pensada para os sujeitos, visto suas heterogeneidades. De maneira que os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo e a formação dos educadores sejam adequados para atender suas demandas específicas.

Importante lembrar também, em outras palavras, que a Educação de Jovens e Adultos segundo Soares, Silva e Soares (2015), é pulverizada sob a lógica de que é composta de sujeitos com toda sua diversidade e heterogeneidade demarcadas pelas especificidades da modalidade. Assim como Tristão (2016) diz ser importante cartografar o que subverte a cultura como um ato de existir político, revolucionário de algumas comunidades e escolas, um desafio às regras e normas impostas pelos processos colonizadores de uma cultura maior.

Em outro trabalho, no GT 18, na 37ª Anped, intitulado “Da escola de outrora a escola de agora: vozes de estudante da Educação de Jovens e Adultos”, Fernandes busca ressaltar as mensagens emitidas, já que elas refletem as condições e os contextos de produção dos sujeitos.

A autora também recorre ao rememoração, pois permite diversas releituras de um tempo vivido no passado, garantindo ao sujeito que rememora a possibilidade de fazer suas escolhas e, portanto, lembrar o que lhes fora significativo. Possibilitam, assim, o desprezo das situações e dos contextos que não lhes são agradáveis lembrar, bem como lembrar situações felizes, positivas daquela época vivida no universo escolar.

A autora observa que por parte dos estudantes, há a necessidade de que os olhares dos sistemas a respeito do “lugar” da escola e de suas condições de existência considerem um enfoque muito mais qualitativo do que quantitativo, pautado em índices de desempenho escolar que nem sempre se configuram como caminhos para que se reverta efetivamente as escolas públicas para o *espaçotempo* da qualidade social com inclusão de seus usuários e com propostas que atendam, de fato, os interesses de seus estudantes.

Ao final, a autora constata que os discursos produzidos pelos estudantes são reveladores de movimentos que contribuem para a compreensão de que o “outrora” e o “agora” são relacionais. E que as idas e vindas aos espaços escolares refletem as motivações como situação real e potencial para ascender social e economicamente e realizar um sonho.

Diante da problemática acima cabe lembrar aqui o que propôs Santos (2002), de que seria necessário uma nova racionalidade que traria para a cena social experiências desvalorizadas, invisibilizadas e desperdiçadas. E que para tanto, três procedimentos são fundamentais: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Para alinharmos o próximo trabalho a nossa proposta de pesquisa, é pertinente trazermos a contribuição que nos deu Freire (1987), segundo o autor, quando estiver:

...faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-as em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (Freire, 1987, p. 96).

Portanto, do trabalho apresentado por Faria (2017) na 38ª Anped em São Luiz do Maranhão, também pelo GT 18, depreende-se que a autora se alinha à busca pela alteridade de um grupo do Assentamento Nova Palmares, localizado no município de Conceição do Coité, pertencente ao Território do Sisal da Bahia. Este estudo visa traçar o perfil dos sujeitos, conhecer suas histórias e trajetórias de vida que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da luta pela terra, pela identidade e sua cultura, pela vida e dignidade.

Comungamos com a autora, quando esta, em seu trabalho parte do princípio de que homens e mulheres são sujeitos historicamente datados e socialmente situados, autores de sua própria existência e essa autoria é o fundamento básico do processo social. O ato de narrar sua própria história, mais do que contar história sobre si e compartilhar experiências, é um ato de conhecimento. Revela modos de pensamento e reflete formas de se organizar, criar e recriar, cotidianamente, o mundo.

Faria (2017) destaca também o mundo destes sujeitos da pesquisa caracterizado por herança de um legado de negação de direitos básicos, mas também de muita luta, resistência e esperança. Segundo, ainda ela a educação de jovens, adultos e idosos, numa perspectiva transformadora e forjada no movimento concreto da luta dos trabalhadores, pode fazer sua parte, esboçando conexões entre as várias lutas com as quais os diversos movimentos e sujeitos (seus processos são feitos por eles e com eles e não para eles) estão engajados, na direção da superação e transformação da sociedade organizada com base nas desigualdades sociais e o não direito.

A autora identifica que os sujeitos da pesquisa disponibilizam, geralmente, de escolhas sem horizontes definidos, mas também de luta, resistência e muita fibra, mesmo com as privações cotidianas e o sofrimento que historicamente marcam sua existência, as mulheres e homens vivem do trabalho e também da alegria na sua plenitude.

Salienta ainda que apesar das dificuldades e pelepas, os sertanejos mantêm uma relação singular com o lugar onde vivem, rompendo com as tentativas de uniformização. Observa-se que o Sertão é marcado pela força, pelo espírito de luta e de resistência de mulheres e homens que na saga da vida continuamente labutam contra a seca, a exploração, o descaso e as condições de miséria às quais historicamente a maioria da população sertaneja é submetida.

É relevante também destacar a observação de Faria quanto às privações cotidianas e o sofrimento que historicamente marcam sua existência, o sertanejo desta região vive do trabalho e também da alegria na sua plenitude, manifestada através das expressões culturais locais, tais como: vaquejadas, festas (juninas, padroeiros e colheita) e reisados. Além de terem sua cultura sisaleira fortalecida por meio de manifestações artísticas variadas de caráter popular como comendo, cantando, escrevendo, pintando, dançando, esculpindo, encenando, trançando artesanato com as fibras do sisal.

Ainda, segundo a autora, além desses artistas populares contribuírem significativamente para o sentimento de pertencimento e o fortalecimento da identidade cultural do povo do Território do Sisal, outros elementos vão se reunindo no espaço e no tempo para a constituição da cultura do povo sisaleiro, conferindo-lhe características singulares dentro da diversidade baiana.

Por fim, pode-se depreender deste trabalho analisado que a peculiaridade deste povo, requer a busca da criatividade para desenvolver táticas e estratégias, na tentativa de assegurar desde a sobrevivência até o estabelecimento de complexas formas de organização e de lutas no campo político, social, econômico, religioso e cultural. Evidenciando-se que a comunidade exerce a atividade criadora, onde sujeitos coletivos se constroem, e reconstroem, pela ação, o lugar onde vivem.

No trabalho “pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território”, Lemos e Lima (2015), por meio do GT 18 na 37ª reunião da Anped têm como foco investigar representações sociais de pescadores artesanais sobre escola em área de conflito de território, provocado pela construção de um porto em seu espaço de trabalho.

Para tanto, cabe primeiramente conceituar Teoria das Representações Sociais (TRS),<sup>7</sup> segundo as autoras, esta tem se configurado como adequada opção teórico-metodológica em estudos e pesquisas na área social e, de forma crescente, utilizada na área educacional. Refere-se ao processo de reconhecer como são elaboradas e quais estruturas de conhecimento estão envolvidas nas representações que se constroem sobre objetos de interesse no cotidiano e na vida dos grupos sociais. Essa teoria sustenta os estudos que envolvem abordagens epistêmicas

---

<sup>7</sup> Proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada A representação social da psicanálise preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum.

e psicossociais que, por sua natureza, dizem respeito a grupos sociais que possuem saberes e identidades próprias e ao mesmo tempo conflituosas, gerando respostas que impactam suas práticas sociais, produzindo novo conhecimento. Esses conhecimentos são construídos na interação dos grupos na busca de solução para necessidades cotidianas e satisfação de interesses. A forma de sua disseminação e sua consolidação se faz por meio da comunicação, revelando relações de influência e de poder.

A princípio, Lemos e Lima (2015) faz um levantamento histórico acerca da escolaridade dos pescadores em nível de Brasil. Segundo as autoras sobre a escolaridade dos pescadores registrados, é possível constatar que, dentre os pescadores brasileiros, a escolaridade é baixa. São 56.218 os analfabetos, correspondendo a 8,1% do total dos 693.705 pescadores formalmente registrados no Brasil. No entanto, são 563.284 aqueles com o ensino fundamental, sendo que 75,51% desses possuem o ensino fundamental incompleto e 5,7% o ensino fundamental completo. Dos 69.763 pescadores registrados com ensino médio, 30.459 ainda não o concluíram, o que corresponde a 4,4% deles, e 39.214, ou seja, 6,6% já concluíram este nível de ensino. Ainda de acordo com os pesquisadores, apenas 0,65% dos pescadores registrados têm o ensino superior incompleto ou completo.

As autoras dizem que por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS) permitiu-se compreender como grupos humanos, com identidades sociais, valores, práticas e culturas próprias, constroem saberes e visão de mundo particulares, num processo de reelaboração psicossocial de informações novas, capazes de possibilitar diferentes leituras da realidade e comunicação com saberes exteriores, incorporando-os no seu cotidiano.

Quando as autoras nos dizem que ouvir suas demandas e descobrir como percorrem o caminho do conhecimento pode significar (re) construções significativas e proposição de ações educativas transformadoras, encontramos alinhamento no que nos disse Santos (2002), quando nos alertou sobre a razão metonímica, que a definiu como responsável por uma compreensão de mundo não apenas parcial, mas também “selectiva”. Continua ainda nos dizendo que a modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria.

Lemos e Lima nos apresenta as propostas de programas para esta modalidade de ensino apontam fragilidades em suas políticas. Segundo elas, a descontinuidade de programas direcionados aos jovens e adultos sem escolaridade, o que produziu a situação que ainda



vivenciamos hoje de 13,2 milhões de pessoas analfabetas, equivalente a 8,7% da população brasileira com 15 anos ou mais, de acordo com os dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 4, em que se inserem também trabalhadores da pesca artesanal.

Para elas os pescadores estudados despidos de referenciais científicos, os saberes por eles construídos têm garantido a permanência da atividade na qual labutam em moldes tradicionais e artesanais. Sem reconhecimento oficial do seu saber fazer, grande parte desses trabalhadores ficam social e profissionalmente desprotegidos. Tanto que, Lemos e Lima dizem que essa realidade foi considerada quando da construção da Proposta Pedagógica para Alfabetização de Pescadores e Pescadoras Profissionais e Aquicultores e Aquicultoras Familiares, em agosto de 2005, pela então Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República.

Cabe destacar que a pesquisa acima mostrou a existência de pessoas desenvolvendo atividades na pesca sem registro na profissão, à margem de direitos trabalhistas, o que dificulta suas expectativas de se desenvolverem econômica e socialmente. Mazelas essas que segundo Freire (1987), se reproduzem através da manipulação, de maneira que as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder.

Por fim, podemos inferir através do trabalho das autoras que investigar representações sociais desses grupos pode ser um caminho indispensável para que práticas desvinculadas da realidade da EJA sejam reformuladas de modo a dar lugar a políticas e ações que, com equidade, de fato se adequem às necessidades desse público e impregnem de sentidos as ações a eles direcionadas. Como nos disse Freire (1997) isso só é possível tendo em conta os “conhecimentos adquiridos de experiência feitos” pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola.

De acordo com alguns trabalhos apresentados pelo GT 22 nas reuniões da Anped entre 2013 a 2017, podemos destacar o trabalho de Garré e Henning (2013) na 36ª Anped, com o título “O enunciado de terror e medo pela perda do planeta: modos de constituir o discurso de crise ambiental na atualidade”. Nesse trabalho, como o próprio título nos sugere, as autoras identificam que nas últimas décadas há um forte apelo midiático voltado para a questão da crise ambiental do Planeta. E que a proliferação dos problemas ambientais vividos tem

tomado força e potência em nossas vidas cotidianas, conduzindo nossas ações mais corriqueiras.

Ressaltam a mídia nos interpelando a cada momento, chamando a nossa atenção para tal problemática e nos convidando a participar de uma grande campanha mundial para *Salvar o Planeta*. Responsabilizando-nos por nossas atitudes individuais e coletivas. Como nos alertou Guattari (1990), por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, que consegue descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade.

Garré e Henning (2015), apoiadas por algumas ferramentas da análise do discurso foucaultiana, colocam em discussão um enunciado potente que compõe o discurso da crise ambiental na atualidade, refere-se ao terror e ao medo pela perda do Planeta. Ao examinar, algumas enunciações de reportagens como os da revista *Veja*, as autoras acreditam que esses enunciados moldam nossa maneira de constituir e compreender a crise ambiental, estando inseridos na ordem do discurso ambientalmente *verdadeiro* da atualidade.

Dentre os vários exemplos de enunciações compondo o enunciado de terror e medo, Garré e Henning (2015) citam a reportagem intitulada “A vingança da natureza” (revista *Veja*, abril de 2001), onde a questão ambiental passa a ser tratada de forma apocalíptica, instaurando uma visão terrorista e catastrófica sobre o futuro do Planeta e da própria humanidade. Fazendo com que as pessoas se culpabilizem pelos grandes problemas ambientais, tornando-se cada vez mais inadiável ter atitudes ecologicamente corretas.

As autoras destacam os perigos desses enunciados, pois é através de seus apelos que se propagam uma visão dicotômica entre ser humano e natureza. De modo em que o primeiro é visto como externo ao meio ambiente. Sendo essa uma forma equivocada de entendermos a relação ser humano e natureza, uma visão antropocêntrica, que precisa urgentemente ser repensada. No entanto elas deixam claro que não pretendem eximir nossas responsabilidades, mas sim problematizar tal entendimento que separa o mundo natural do mundo social e cultural. Entendem que a crise ambiental vivenciada por todos nós, é decorrente do nosso modo de vida, da forma pela qual interagimos com o meio ambiente, pela cultura consumista da vida moderna, por exemplo.

Garré e Henning (2015) nos alertam sobre os dados estatísticos que são comumente apresentados acerca da questão ambiental, produzem o modo pelo qual a olhamos e a concebemos como um problema, como uma crise, como uma catástrofe. Segundo as autoras, dessa forma os números constroem certa realidade e são uma forma sutil de condução de condutas para algo desejável, algo que seja em prol da vida e da coletividade. Dizem ainda que as comparações, ordenações, distinções, classificações são práticas que possibilitam a invenção de estratégias de controle e gerenciamento do social, do político, do econômico, do cultural e do ambiental.

Compreendem que ao enunciar a questão ambiental a partir do medo e do terror pelo fim da vida no Planeta, a revista *Veja* se utiliza dos dados estatísticos para descrever e prever a realidade. E que dessa forma, coloca em operação uma relação de poder/saber, pois através dos números vai constituindo o real e direcionando as ações dos indivíduos nessa mesma correnteza. Entendem que os discursos midiáticos colocados em circulação legitimam verdades que se reverberam como opinião pública. Estratégia esta que Freire (1987) denunciou como responsável por tornar a narração capaz de transformar em “vasilhas”, em recipientes, os ouvintes a serem cheios, por verdades, que segundo Garré e Henning (2015), faz analogia a “jogos de verdade”, que engendram e produzem modos de vida. Concluem o trabalho acentuando a necessidade de olharmos com desconfiança para o modo como algumas mídias vêm falando da crise ambiental. Acreditam que provocar o pensamento e problematizar verdades tão caras ao discurso de crise ambiental é necessário em tempos contemporâneos, mas entendem que é nos atravessamentos culturais que as verdades são fabricadas e tomadas como legítimas pelos sujeitos que vivem o século XXI.

Outro trabalho que nos chamou a atenção pela grande relação com o de Garré e Henning (2015) foi o de Mutz (2013) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o título “A educação ambiental e o discurso do consumo consciente: uma análise sobre os modos como se produzem sujeitos consumidores nas pedagogias culturais contemporâneas”. A autora se propõe a discutir os modos como estamos produzindo e transformando nossa experiência como consumidores. Semelhante a Garré e Henning (2015), a autora problematiza a constituição discursiva de uma subjetividade mais específica os chamados consumidores conscientes a partir do exame dos enunciados que põem em circulação verdades relativas, a um modo supostamente mais adequado de ser sujeito consumidor.

Especificamente faz um recorte das pedagogias culturais contemporâneas que nos subjetivam a adotar modos supostamente mais adequados de sermos consumidores. Pedagogias culturais que proliferam convocações, em especial midiáticas, para que exerçamos o chamado consumo consciente. Também falam do uso consciente da água e da energia elétrica, por exemplo, ao mesmo tempo em que também se multiplicam os apelos ao uso consciente do crédito e do dinheiro. A ênfase muda, mas segundo a autora o que parece é que se trata de um mesmo discurso que naturaliza certas verdades relacionadas aos nossos hábitos de consumo e que precisam ser adotadas em nosso cotidiano a fim de salvarmos o Planeta.

Sendo assim, podemos dizer que as pedagogias culturais se alinham com as cinco lógicas de produção de não existência de Santos (2002), já que ambas, segundo nosso entendimento, de uma forma ou de outra geram cinco principais formas de não existência: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

Para realizar tal estudo Mutz (2015) selecionou para compor o material empírico de sua investigação os quatro Manuais de Etiqueta Sustentável publicados entre 2007 e 2012 pela Editora Abril. São parte do chamado Movimento Planeta Sustentável – um projeto de comunicação multiplataforma, que tem a participação de revistas e sites da Editora Abril e conta com um conselho consultivo, composto por especialistas de diversas áreas – e que tem a intenção de difundir a Sustentabilidade. Segundo a autora, as bases do projeto parecem ser a publicação de matérias e campanhas nas revistas da editora, a realização de debates e palestras e a manutenção do site na internet contendo vídeos, resenhas, infográficos, simuladores, blogs, espaço kids, planos de aula e concursos de fotos.

Mutz (2013) têm como objetivos descrever as representações do consumo que circulam por eles e mapear os modos de intervenção sobre a conduta dos sujeitos que ali são prescritos. Mutz (2013) procura também, relacionar as pedagogias implicadas nesses modos mais “adequados” de ser consumidores ao quadro mais geral de interesses da educação e, em especial, educação ambiental. E ao final, procura levantar uma discussão acerca da possibilidade estratégica de resistência a esse investimento de poder sobre os sujeitos consumidores.

Segundo a autora os resultados da pesquisa apontam o modo ambivalente como temos sido subjetivados para o consumo consciente. Diz ainda que estamos, ao mesmo tempo e quase que com a mesma intensidade, sendo educados a exercermos com mais vigor nossa obrigação

em uma Sociedade de Consumidores, ou seja, a de consumir e, também, subjetivados pela normalização e governo de nossos atos de consumo por meio de um imperativo, o do consumo consciente.

Assim como no trabalho analisado anteriormente, vamos trazer aqui um recorte do resultado de uma análise de material utilizado pela autora. Segundo Mutz (2013) em seu trabalho investigativo, ela se deparou com um documento publicado em 2006 pelo instituto AKATU1 intitulado *12 Princípios do Consumo Consciente*. O que lhe chamou atenção nesse guia foi sua similaridade com as orientações de conduta dos Manuais publicados pela Abril, supostamente mais ligados à noção de sustentabilidade. A partir daquele momento, a autora passou a tratar os manuais de sustentabilidade como guias de conduta para o consumo consciente. Concluindo o panorama discursivo da sustentabilidade como cenário onde emerge o sujeito de consumo consciente.

A autora acredita que essa proliferação do discurso do consumo consciente em nome da sustentabilidade em diferentes áreas do conhecimento é uma estratégia de controle que, ao universalizar a temática do consumo consciente, acaba por naturalizar o próprio consumo. Mutz (2013) encontra contribuição para esse argumento, nos resultados obtidos quando, ao voltar aos manuais, procurou mapear as áreas do conhecimento implicadas na produção das verdades que por eles circulam. Trazendo como exemplo, em 2007, a autora vê citações ao longo do texto de autoria de um urbanista e ex-prefeito; outra de um ambientalista; duas de empresários e outra formulada por um secretário de meio ambiente. Já em 2011, segundo a autora, tem-se um convidado apenas, o navegador Amir Klink e, em 2012, os especialistas que participaram da edição, são um engenheiro e um economista. O que chamou a atenção de Mutz (2013) foi essa diversidade de áreas do conhecimento que, por meio de *experts* convidados a falar sobre o tema da sustentabilidade, reforçam a universalização do consumo consciente como suposta solução para o problema ambiental.

Mutz (2013) entende o teste do manual de etiqueta sustentável como uma poderosa tecnologia de governo controle. Segundo Mutz (2013) descrever o modo como nos tornamos consumidores, por meio de diferentes mecanismos de sujeição, entre eles o exame, significa aproximarmo-nos dos processos de subjetivação, entendido aqui como os modos, as formas como produzimos ou transformamos a experiência que temos de nós mesmos. A autora nos faz as seguintes indagações: o argumento mais forte em favor da sustentabilidade é mesmo o

econômico? Mas, ora, economizamos com que objetivo? Comprar mais. Em que medida comprar mais realmente coopera com nossos objetivos de educação ambiental?

E finaliza seu trabalho nos dizendo que onde há exercício do poder, há possibilidade de resistência. E é exatamente aí que vislumbra a desnaturalização do consumo consciente como uma forma de resistência. E que, por meio da Implementação de estratégias que se valham desse exercício de desnaturalização em nossas práticas de educação ambiental é algo ao nosso alcance. Como nos disse Guattari (1990), que só uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que se poderia esclarecer convenientemente tais inter-relações.

Não poderíamos deixar de citar as contribuições dadas por Gonzalez (2013),<sup>8</sup> também na 36ª reunião da Anped,. Com o trabalho denominado “Educação ambiental autopoietica entre manguezais, redes cotidianas escolares e práticas pesqueiras”, Gonzalez (2013) buscou inspirações na pesquisa *cartográfica* com os *cotidianos*, entremeadas com narrativas, “pescadas” em redes de *conversações* tecidas nas práticas do bairro e nos cotidianos escolares. Experiências, que segundo o autor o implicou politicamente no campo da Educação Ambiental (EA) e na política da narratividade e cognitiva deste trabalho.

Segundo o autor, as práticas do bairro são entendidas em seu trabalho como: o Morar na “Ilha”, as “Artes de Pescar” nos Manguezais, as “Artes de Cozinhar”, a produção da cal na fábrica, os pequenos roçados de subsistência e os ofícios de lavadeiras na bica do Sítio do Jacaré, configurando em EA’s autopoieticas inventadas nas geografias sentimentais e nômades dos habitantes locais. As conversas autorizadas e transcritas com as Desfiadeiras de Siris, Pescadores, donos de restaurantes, professores/as e estudantes, atravessados por temporalidades, desejos, afetos e conflitos, nos exercícios de acompanhar as práticas do bairro, os cotidianos escolares e os acontecimentos ambientais locais, como por exemplo, o Turismo Gastronômico e a Semana Santa. Segundo constata Gonzalez (2013), estão entre os *acontecimentos ambientais* e, que de certa maneira mobilizam a comunidade, tornando-a midiaticamente e culturalmente reconhecida no contexto da geografia da cidade, culminando em traçar linhas e pôr em relevo as potências dos saberes socioambientais das práticas do bairro, desestabilizando concepções modernas, insustentáveis e transcendentais de conhecimentos e de sujeitos.

---

<sup>8</sup> O referido autor realizou seus estudos de doutorado no PPGE/CE/UFES e fez parte do grupo de pesquisa NIPEEA, do qual fazemos parte.

Importante destacar que segundo o autor, os sujeitos da pesquisa são praticantes dos cotidianos e que sobrevivem da pesca artesanal nos manguezais, de perfis indefinidos, hifenados e descentrados, com o dom imanente de criar uma vida bonita de viver, se lançam às diferentes forças inventivas de sobrevivência cultural abalando a noção de tradição em suas relações éticas, cognitivas e afetivas. E que estes não se deixam inibir às estratégias de controle, traçando diferentes planos de (re)existências e resistências e processos de singularização à subjetividade capitalística, fazendo da própria vida uma obra de arte, uma *Oficina do Viver*. Por fim, compreende que é por meio de estratégias e táticas que alimentam estéticas de existência nas redes de saberes, fazeres e poderes com os manguezais, consigo mesmo, e com os outros.

O autor conclui que os manguezais enquanto territórios culturais revela-nos famílias de pescadores que (re)existem inventando formas de ser e estar no mundo, com as Artes de Morar, Caminhar, Pescar, Transportar, Cozinhar e, principalmente, comercializar, produzindo e criando seus mundos, e, nesses movimentos diários com as *marés*, criando EA's autopoieticas nas relações com as práticas do bairro e os cotidianos escolares. Sinalizando o que Tristão (2016) descreveu como experiências como outras práticas socioecológicas, que escapam ao cânone desenvolvimentista de uma cultura narrativa de colonização e mercantilização da natureza, de economização do mundo e de valores consumistas.

Dando continuidade a análise de trabalhos do GT 22 no ano de 2013 da Anped (36º), apresentada também por outro participante do NIPEEA, Ramos (2013), por meio da pesquisa “Educação ambiental entre práticas culturais cotidianas dos mascarados do congo”, têm como proposta cartografar e *problematizar na atualidade, saberesfazeres* socioambientais, com as artes de fazer e narrar as *Práticas Culturais cotidianas dos Mascarados do Congo*, e, os atravessamentos com as redes cotidianas escolares e outros espaços de convivência. Assim como Gonzalez no trabalho apresentado acima, Ramos (2013) aposta na EA *autopoietica*, que segundo ela, baseada em (MATURANA, 1997; 2006), acontece na invenção de si e do mundo com a produção do *Mascarado*. Tendo como desejo pensar essa perspectiva com os estudos de Humberto Maturana, “*desmascarando*” pistas e experiências humanas e coletivas no *linguajar* potencializa as dimensões ontológica, ética e estética do *conversar* e *sustentabilizar* enquanto ação. Esse trabalho faz um *zoom* com *atenção* maior no personagem singular e ilustre do Congo da região. Nas *travessias* com os movimentos metodológicos, os objetivos passeiam pela produção de conhecimento numa posição ética, estética e política em

*cartografar e problematizar saberes-fazer socioambientais, com as artes de fazer e narrar a produção do Mascarado do Congo*, e os atravessamentos com as redes cotidianas escolares e em outros espaços de convivências na região. O desejo é dialogar práticas culturais cotidianas locais com o campo da EA autopoietica, ressaltando potencialidades ambientais locais e modos de *sustentabilizar* relações com o ambiente natural.

Para alcançar sua finalidade, mas sem pretender resolver-responder, Ramos delineia sua pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: que singularidades atribuir à EA? Quais interlocuções desse campo com as práticas culturais? Quais as potências da EA autopoietica em problematizar discursos que escamotearam singularidades das práticas culturais na região pesquisada? Como entender os Mascarados diante das identidades híbridas e descentradas na atualidade? Com relação a sua travessia metodológica, Ramos (2013) nos diz que a pesquisa cartográfica e com os cotidianos pressupõe o acompanhamento de percursos, conexão de redes e rizomas com as práticas culturais cotidianas da produção dos Mascarados do Congo, produzida numa comunidade rural em um município que faz parte da região sudeste do Brasil.

Para tanto a autora têm como sujeitos colaboradores de sua pesquisa: educadores e educandos de redes cotidianas escolares, Mestres de Congo, Artesão de Congo, Congueiras, Filhos e Filhas dos Congueiros, que compõem a Associação de Banda de Congo de Taquaruçú. Esses são considerados na produção de dados como *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 2008a) da pesquisa acontecendo no acompanhamento dos fluxos de redes de conversações tecidas na coletividade ao longo do ano de 2011 e parte de 2012, em encontros quinzenais de compartilhamento de vivências. Utilizando-se de Diário de Campo, além de fotografias e gravações.

Ramos (2013) também cita que é necessário pensar as práticas culturais enquanto resistências e antidisciplinas, que são extraídas nos ruídos das maneiras de fazer e das astúcias e táticas dos sujeitos praticantes do cotidiano, ressaltando que inspirado em Certeau, de que não devemos tomar o outro como tolo, percebendo as microdiferenças e as micro-resistências, nos jogos das táticas silenciosas e sutis da vida cotidiana. Diante disso, a autora destaca que as artes de fazer os Mascarados do Congo embalam os sujeitos praticantes em emoções amorosas, solidárias e cooperativas, produzindo aprendizagens inventivas autopoieticas. Dizendo ainda que o Congo dos Mascarados pode ser interpretado como uma subversão, um escape! Táticas dos sujeitos praticantes e produtores desconhecidos, que inventam maneiras de fazer e burlar as formas-forças dos cotidianos... sujeitos não alienados!



Por fim, a autora finaliza afirmando que seu trabalho *desmascara* pistas que potencializam dimensões éticas, políticas, estéticas e as práticas cotidianas de sustentabilidades. Acredita que nossas vidas são constituídas de emaranhados de fios, fluxos, mãos, forças, corpos e de movimentos que compõem tons, dobras, sons, cores, cheiros, energias, na provisoriedade, que vibram e nos atravessam alargando os *possíveis* num devir cotidiano.

Ainda focados no GT 22, na Anped de 2013, falaremos agora do trabalho de Lamosa e Loureiro (2013). Trabalho este intitulado “O programa agronegócio na escola: um estudo sobre a entrada do empresariado na escola pública”, que visa discutir a lógica de agronegócio é defendido pela ABAG enquanto sistema mais moderno de desenvolvimento econômico no campo, superior, portanto, ao latifúndio e às práticas produtivas de camponeses e demais trabalhadores rurais, vistas como resquícios de um passado a ser superado.

Segundo os autores o programa garante às Secretarias de Educação elementos indispensáveis à qualidade da escola pública: formação de professores, material didático e projetos educacionais. Entretanto, ao fecharem acordo com a associação empresarial, as Secretarias permitem a inserção de um programa organizado por uma entidade privada que retira a possibilidade de existência da autonomia e do caráter público da escola. Tanto que, afirma Lamosa e Loureiro (2013), que o ensino passa a ser mediado por interesses privados, sem mediações críticas e historicidade na análise do modo de produção e suas implicações sobre o mundo do trabalho e o metabolismo sociedade-natureza.

Lamosa e Loureiro (2013) especificam a finalidade da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), tendo esta como foco, aproximar a organização de grandes empresas de capital nacional e estrangeiro, membros das frações industriais e, principalmente, financeiras. Dessa forma, segundo os autores, a ABAG reuniu as características necessárias para ser a precursora de um movimento de reorganização do padrão de sociabilidade da classe dominante no Brasil. A sociabilidade corresponde à forma com que as classes sociais produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência.

Para tanto, segundo os autores, a ABAG se definiu como “a instituição representativa dos interesses comuns aos agentes das cadeias agrônomicas, de modo que possam expressar-se de maneira harmônica e coesa nas questões que lhes são comuns”. Nesse sentido, de acordo Lamosa e Loureiro foi necessária a formação dos intelectuais orgânicos responsáveis por dar

vida às estratégias de hegemonia e, por fim, representar a articulação campo-cidade no interior da classe dominante, por intermédio da unidade entre as frações agrária, industrial e financeira do capital. Culminando na formação, ao longo das últimas duas décadas, um braço pedagógico compreendido pelo Instituto PENSA, localizado na Universidade de São Paulo (USP), e o pelo Centro de Estudos do Agronegócio (GV Agro), localizado na Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), além de outros dois institutos.

Importante destacar que os autores identificaram que tal braço pedagógico dentre suas diversas ações foi a produção de um pensamento que se baseou no binômio: competitividade internacional e segurança alimentar. A competitividade seria garantida pela inserção definitiva do agronegócio brasileiro no mercado mundial. Já a segurança alimentar foi o tema difundido, internacionalmente, pelos intelectuais coletivos do capital (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO) e, nacionalmente, pela ABAG.

Depreende-se ainda, do trabalho acima analisado, como mecanismo de pulverização da “responsabilidade social”, o “compromisso do agronegócio com a sustentabilidade”, termos retirados de seu próprio site, por Lamosa e Loureiro, a ABAG criou, em 2008, o Instituto para o Agronegócio Responsável (ARES). Que tem como finalidade maior difundir da proposta de “terceira Via”, que segundo os autores, parte do princípio de que a “sociedade civil”, como a que existia no passado já não existiria mais. Os conflitos entre as classes sociais que estruturaram o capitalismo em um determinado período da história teriam sido resultado da desigualdade social e, que não faz mais parte desta realidade.

Destacam ainda os autores que os conceitos “classe social”, “conflito” e “exploração”, seriam substituídos, segundo os teóricos da “Terceira Via”, por conceitos como “responsabilidade social”, “colaboracionismo” e “voluntariado”. Entendendo que as empresas, sobretudo as corporações industriais, são, com frequência, as principais fontes de poluição. Tendo a sua proposta, até pelo momento histórico em que é concebida, dialogar perfeitamente com o discurso da sustentabilidade baseado na economia verde, na gestão racional de recursos, na cooperação internacional para a transferência tecnológica e na solidariedade enquanto apelo ético.

Permitindo a Lamosa e Loureiro (2013) concluir que este discurso é produzido como se não houvesse mais projetos societários em disputas com usos antagônicos do conceito de sustentabilidade e de proposição de caminhos outros para a produção, a organização político-

institucional e a garantia da diversidade de modos de vida. Ou seja, o ambiental/ecológico é utilizado como apelo em torno de algo que nos une e que elimina, nesse movimento, todas as desigualdades e conflitos, como se o ambiental já não fosse produto histórico de relações sociais determinadas.

E que o trabalho permitiu identificar uma situação contraditória criada pelos projetos empresariais. Por um lado, o programa garante elementos indispensáveis à qualidade da escola pública: formação de professores, material didático e projetos educacionais. Entretanto, a inserção do programa organizado por uma entidade privada retira completamente a possibilidade de existência do caráter público da escola, dado que o ensino promovido neste espaço passa a ser mediado por interesses privados, e a ideologia do desenvolvimento sustentável capitalista é reproduzida por uma educação ambiental que perde, com isso, seu caráter crítico-transformador, voltada para uma educação emancipatória.

Fazendo análise a alguns trabalhos apresentados na 37ª reunião da Anped (2015), especificamente no GT 22, começamos com o trabalho “O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos”, em que Weiler e Guerra (2015), por meio da pesquisa qualitativa, objetiva evidenciar a ecologia de saberes e fazeres existentes em uma comunidade tradicional, onde, segundo os autores, ainda é possível encontrar fortes manifestações culturais relacionadas à produção de farinha de mandioca, ao Terno de Reis, às brincadeiras de Boi-de-mamão e à pesca artesanal, a fim de discutir as potencialidades desses saberes e fazeres para o enfrentamento das problemáticas socioambientais e suas potencialidades, quando apropriados pela escola, no processo de transição para um Espaço Educador Sustentável.

Weiler e Guerra (2015) acredita que os resultados indicam que os saberes e fazeres ativos na comunidade, ainda que não estejam formalizados no currículo escolar, circulam pelo espaço da escola levados pelos estudantes. E que, segundo eles, cabe refletir sobre como uma comunidade tradicional pode ser a incubadora de transformação no espaço escolar, de forma a contribuir na transição para um Espaço Educador Sustentável, são desafios revelados nesta investigação. Tiveram como objetivo evidenciar que saberes e fazeres tradicionais da comunidade pesquisada dialogam com os saberes e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental desenvolvidas em uma escola municipal, que podem contribuir com o enfrentamento das problemáticas socioambientais e favorecer o processo de transição da escola para um Espaço Educador Sustentável. Tendo os autores como local deste estudo a

Praia de Taquaras, uma comunidade tradicional de pescadores artesanais do Município de Balneário Camboriú (SC). Segundo eles a comunidade apresenta alguns elementos culturais muito representativos do modo de vida de seus moradores, sendo esses saberes e fazeres extremamente singulares e, por vezes, difíceis de serem traduzidos.

Vale ressaltar que Weiler e Guerra (2015) consideram *saberes e fazeres* existentes na comunidade no trabalho apresentado, como a “produção de farinha de mandioca de forma comunitária”, a “pesca artesanal da tainha”, as práticas de “benzimento”, o “Terno-de-Reis” e a “brincadeira de Boi-de-mamão”, manifestações tomadas como potencialmente capazes de contribuir com o processo de transição da escola para um espaço educador sustentável. E que para tanto, como já citado, os autores se situaram na perspectiva qualitativa, e dentre as diversas inspirações para sua pesquisa, cabe destacar a “Ecologia de Saberes” de Santos (2010). Já que, tal teoria reconhece a incompletude do conhecimento, seja o científico, seja aquele presente nas comunidades tradicionais. As diferentes formas de conhecimentos não dão conta sozinhas de serem completas, por isso a necessidade de troca, de diálogo, de integração.

Por meio de suas observações, Weiler e Guerra identificam educandos que possuem estreita relação com os saberes e fazeres comunitários, o que os fizeram acreditar que, de alguma maneira, essas manifestações circulam pelo espaço da escola, ultrapassam os muros, possivelmente de forma “clandestina” ou em seu “currículo oculto”, uma vez que continuam no campo da invisibilidade. Porém os autores encontram também, fatores que podem ser os responsáveis pela falta de aproximação entre a escola e a comunidade. Segundo os autores, a gestora educacional aponta a grande rotatividade de professores na escola, que são contratados em caráter temporário (ACTs), como um fator limitante para que os profissionais tenham tempo para conhecer a realidade da comunidade na qual estão trabalhando.

Por fim, Weiler e Guerra (2015) dizem não encontrar indícios de que os saberes e fazeres tradicionais estejam ativos na escola, porém, identificam que estes, de alguma forma, circulam pelo território escolar levados pelos educandos. Chamando a atenção, assim, para a potencialidade dessa comunidade como parceira no processo de transição da escola para um Espaço Educador Sustentável. Chegando até a proporem uma Educação Ambiental comunitária, que se deixa aprender e ensinar com as histórias de vida, com as tradições, com os saberes e fazeres, e que é essencialmente transgressora e transformadora da realidade. E

que para isto, deve-se “se permitir ser atravessada” pelas histórias de vida e pelos fazeres e saberes que transbordam de sua comunidade de entorno.

Partindo para 38ª reunião da Anped (2017), também no GT 22, cabe ressaltar as contribuições dadas pelo trabalho “A educação ambiental e o direito: imbricações necessárias para ressignificar a dignidade para todas as formas de vida”, apresentado por Freire e Caporlândia (2017). Em que as autoras buscam, por meio de um exercício hermenêutico filosófico, ressignificar o princípio da dignidade da pessoa humana, apresentando elementos da Educação Ambiental para que, através do diálogo, permitam uma redescoberta do outro para construção de uma vida mais digna para todos.

A princípio as autoras nos alerta que é preciso que o princípio da dignidade da pessoa humana, previsto na Constituição Federal Brasileira, precisa ser analisado naquilo que não desvela: o direito a dignidade de todos os seres que integram o planeta. Continuam ainda dizendo que é preciso repensar a relação ser humano e natureza a fim de estabelecer o diálogo, a partir do espaço da Educação Ambiental – como um espaço dialógico reflexivo e crítico – impulsionando o reconhecimento da pluralidade no Direito, uma vez que o poder do Estado não é a única fonte produtora de direitos, uma vez que existe um complexo e difuso sistema de produção e reconhecimento de direitos emanados dialeticamente da sociedade (sujeitos, grupos sociais, coletividade, etc.).

Freire e Caporlândia (2017) nos dizem que a dignidade da pessoa humana, como se apresenta hoje, nasceu a partir do pós-II guerra onde diante de tantas barbáries coube ao Direito tentar enquadrar esse sujeito capaz de tantas atrocidades. Acrescenta ainda que não havia, portanto, outra alternativa que não colocar o humano como fundamento de um nunca mais. Portanto, segundo as autoras, defende-se a necessidade de uma nova produção de sentido acerca do princípio da dignidade da pessoa humana, em certa medida pela mesma razão ética utilizada para inseri-lo nas Constituições pós-II guerra: a barbárie que lá foi humana hoje é uma barbárie ambiental onde o humano é o algoz.

O problema é que, segundo as autoras, enquanto no plano mundial se tem algum avanço nessa temática, no Brasil, apesar da Constituição Federal estabelecer expressamente a dignidade como princípio diretriz de todo o sistema jurídico, e de consagrar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, parece que se caminha na contramão. E a questão desta dissintonia entre a Constituição e a prática legislativa está, parece na forma como se pensa o

Direito e a própria Constituição. É ela tratada como uma lei comum, ordinária, quando na verdade é o texto normativo fundamental do Estado, o ápice hermenêutico para o intérprete. É preciso compreender a Constituição para que se possa entender a democracia. Até lá, vive-se uma pseudo-democracia e cabe ao Direito ser a resistência, blindando o Estado Democrático de Direito.

E, segundo as autoras é a Educação Ambiental o espaço propício para essa construção dialógica, uma vez que a partir de sua visão socioambiental pautada uma racionalidade complexa e interdisciplinar meio ambiente é pensado “não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente”. E que essa nova compreensão parte da ruptura com a lógica de dominação, a lógica econômica – a principal causa da crise ambiental - para um paradigma, ambiental, que “orienta uma nova racionalidade para os ‘fins’ da sustentabilidade, da equidade e da justiça social”.

Importante contribuição dada pelas autoras, diante do que propomos pesquisar é a de que a construção de um mundo sustentável surgirá do conceito com a outridade, uma vez que a transcendência da racionalidade ambiental se dará “pela fecundidade das relações com o Outro, pela produtividade da complexidade ambiental, pelo encontro de interesses antagônicos e pelo diálogo dos saberes”. Tanto que compreende-se que quando a Constituição Federal estabelece no artigo 225 o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, está, em outros termos, garantindo o direito à vida, de todas as espécies, inclusive do ser humano.

Finalizam o trabalho dizendo que é necessário estabelecer um novo contrato, ecológico, contemplando na noção de dignidade, sob o viés da tutela jurídica, toda a forma de vida no planeta. E que é indispensável a Educação Ambiental, já que esta, têm potencial para proporcionar o diálogo entre múltiplos saberes, e que é a partir do questionamento e da problematização da realidade que se promove um processo permanente de reflexão para o agir transformador de paradigmas consolidados, os quais foram construídos em bases não dialéticas de perspectivas de ser o outro e de ser com o outro.

Também no GT 22, na 37ª reunião da Anped, por meio do trabalho “A análise do discurso pedagógico da dialogicidade na experiência com outras epistemologias: demandas de uma

educação ambiental crítica”, Ferreira (2017) nos agracia com a apresentação do resultado da investigação do discurso dos educadores ambientais em relação a outras epistemologias vivenciadas durante o processo formativo de educadores ambientais a partir de experiências com a etnia Guarani, na aldeia em formação *Ara Hovy*, em Itaipuaçu, município de Maricá, Rio de Janeiro. Busca ressaltar as cosmovisões presentes na cultura deste grupo étnico, a fim de compreender e elucidar as epistemologias emergentes.

Entende-se do trabalho, que Ferreira (2017) busca edificar diferenciados ambientes educativos, revelando um movimento de novas trajetórias pedagógicas, fundamentadas numa convivência de profunda sinergia, cuja postura emancipatória potencializa-se transformar a realidade das vigentes questões socioambientais.

Para tanto o autor faz a seguinte introdução:

Apesar do avanço em vários setores, o atual padrão de desenvolvimento revela que a sociedade tem privilegiado a informação e o conhecimento científico, o que vem produzindo o aniquilamento dos saberes tradicionais. A ciência tem determinado a valorização do empirismo e da lógica, segundo um pensamento baseado na racionalidade científica. Este ponto de vista vem configurar um erro de percepção e compreensão da realidade (FERREIRA, 2017, p.1).

Diante disso, Ferreira propõe incorporar a dinâmica das relações dialógicas de outras epistemologias nos projetos políticos pedagógicos, já que esta, oportuniza a sociedade a vivenciar o diálogo contínuo e cria parâmetros e princípios para que a inclusão, solidariedade e a ética proporcionem a construção dos valores socioambientais. Continua ainda a dizer que, a procura por caminhos que entrelaça o diálogo de saberes entre variadas identidades abre novos caminhos para a interdisciplinaridade, o saber ambiental não se traduz em um conjunto de conhecimento previamente determinado ele converge uma expectativa de variados caminhos alternativos a fim de compor o saber no qual há uma a valorização e pertencimento dos saberes vivenciados e experienciados.

Tanto que, defende o autor, que o discurso pedagógico da dialogicidade na convivência com outras epistemologias, tem um grande papel ao contribuir na fundamentação de uma sociedade imbuída na percepção que valoriza os princípios socioambientais e que a dialogicidade com outras epistemologias possibilitem compreender a cosmovisão dos povos ancestrais em relação aos seus saberes da terra, que são repassados da dinâmica das relações dialógicas. Portanto, segundo Ferreira (2017), quando tais saberes são vivenciados nos projetos políticos pedagógicos a sociedade passa ter a experiência do diálogo contínuo e cria

parâmetros e princípios para a inclusão, solidariedade, a ética e a construção dos valores socioambientais.

Com relação a metodologia, Ferreira (2017) destaca que observações-participantes do cotidiano das cosmovisões durante o campo, juntamente com as anotações do diário de campo, pode descrever suas impressões sobre as visões sagradas dos Guaranis, vivenciando os saberes da terra. Tanto que, relato o autor, em diversos momentos do campo, durante a imersão, ele pode evidenciar e refletir diante da convivência com os Guaranis, a potencialidade da reflexão e a dialogicidade como o elo de conexão com a “mãe terra”, tendo os Guaranis a característica de serem atentos e presentes à todo o universo que compõe a aldeia. Em sua cosmovisão, todas as aldeias são formadas por uma quantidade de integrantes que compõem uma grande família, e esta não se restringe apenas àquela aldeia, pois em qualquer uma, onde haja a presença da etnia Guarani, há este pertencimento familiar.

Tanto que, nas narrativas dos entrevistados, algumas percepções traduziram-se em um movimento contra-hegemônico crítico ao modelo científico mecanicista, na construção do saber e sua consequente percepção de mundo, cujo entendimento orientou na construção de um novo saber, que conduza à idealização de um mundo de equidade, ao reconhecerem com novos sentidos culturais, produzidos a partir da multiplicidade de relações dialógicas.

Por fim, Ferreira (2017) afirma ter identificado elementos constitutivos de uma outra visão de mundo, a serem utilizadas como referenciais epistemológicos e pedagógicos, durante a formação de educadores ambientais do projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”. Destaca que a formação possibilitou incorporar o reconhecimento da dinâmica das relações humanas à Educação Ambiental, cuja centralidade estejam voltadas a potencializar uma ação pedagógica.

Também na 38ª reunião da Anped, ainda pelo GT 22, um integrante do nosso grupo de pesquisa NIPEEA, Vieiras (2017) em seu trabalho intitulado “Resistências e relações de poder na produção cotidiana da educação ambiental: uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na bacia do rio doce”, lança mão de observações empíricas, conversas e/ou entrevistas produzidas num determinado espaço-tempo em que se deu o crime socioambiental.

Segundo o autor (2017), seu estudo desenvolveu-se durante uma pesquisa realizada no tempo-espaço de uma comunidade escolar em meio a um dos maiores crimes socioambientais da



história, ocorrido na bacia hidrográfica do rio Doce. E que a problemática enredou-se na relação do “cuidado de si” com a educação ambiental e alguns de seus possíveis. Dentre estes a constituição de um outro modo de existência. Uma educação ambiental que não apenas “resiste” às armadilhas contemporâneas do modelo produtivista e predatório como também propõe uma (re) existência outra em nosso próprio presente.

Vieiras (2017) cita que, ao longo da pesquisa/estudo, vivenciou esse crime, que foi um dos maiores crimes socioambientais ocorridos no Brasil: O despejo de lama de minério no rio Doce. Um crime socioambiental que afetou milhares de famílias, que poluiu, matou, desempregou, transtornou várias cidades, mudou a rotina das pessoas, provocou caos, medo, paralisou escolas. Comunidades que se enfileiraram ao longo de horas para receber um galão (5 litros) de água: essa foi a parte que lhes coube deste bem comum.

Segundo Vieiras (2017) a afetabilidade produzida a partir do crime socioambiental contribuiu com a produção de uma rede cujos laços entrelaçados abarcaram um amplo coletivo de entidades, como Comunidades, Universidades, Movimentos Sociais, Organizações Não Governamentais, Ministério Público, etc. Ressalta que, ainda que desconheçamos todas as implicações deste processo, acreditamos que essa rede, por sua vez, apresenta um potencial interessante de mobilização e inovador quanto à produção de política pública, muito embora saibamos que determinadas forças políticas e econômicas, que estão em jogo, possam esfacelar tais possibilidades. Conclui dizendo que seu entendimento é de que a educação ambiental se constitui como um movimento político, crítico e permanente de **contestação** – das injustiças sociais em que muitos são os excluídos das possibilidades de uma existência digna – e de **resistência**, – aos modelos exploratórios/predatórios que deterioram a vida e suas condições – consolida-se como processo de **(re) existência** e afirmação da vida, contribuindo com a produção de outros modos de viver e conviver.

Em outro trabalho, apresentado por Gonçalves, Pereira e Costa (2017), também pelo GT 22, na 38ª reunião da Anped, de título “Educação ambiental: concepções e práticas pedagógicas dos professores da educação de jovens e adultos da rede pública de Abaetetuba, Pará”, buscam apresentar um campo de reflexão acerca das concepções e práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a temática ambiental em uma escola da rede pública estadual de educação.

O trabalho analisado trata-se de uma pesquisa com análise qualitativa, cujos instrumentos utilizados, segundo autores, foram entrevistas, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e

observação do ambiente educativo. Revela por meio dos discursos que todos os professores (as) pesquisados (as) concordam com a importância da inserção da Educação Ambiental (EA) na EJA e alegam trabalhar com o tema em suas aulas, principalmente por meio de atividades voltadas à reutilização de materiais recicláveis, a observação da natureza e horta.

Segundo os autores (2017), a importância do estudo diz respeito principalmente a dois aspectos: 1) O primeiro se refere à inserção da EA no currículo da educação brasileira, que foi reafirmada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA) de 15 de junho de 2012; 2) E o segundo decorre da necessidade da ampliação do debate acerca da qualidade das práticas pedagógica e curriculares na EJA.

Diante disso, os autores nos alertam que a EA deve estar presente em todos os níveis do ensino, desde a educação infantil até ao ensino superior, desenvolvendo o senso crítico de cada indivíduo frente aos problemas socioambientais, em especial os relacionados ao meio ambiente. Contudo, que não se encontrem reduzida a atividades voltadas à separação do lixo e à economia de água, ou seja, desprovida da reflexão e questionamento sobre o processo como um todo. Ressaltam ainda os autores que para que seja vivenciada a dimensão escolar da EA, torna-se fundamental romper com os comportamentos pré-estabelecidos e estereotipados, o que deve necessariamente acontecer no processo de formação inicial e continuada de professores, como um caminho necessário para que a dimensão ambiental amplie e solidifique seu espaço nas discussões e práticas na EJA.

Em análise ao documento que rege a proposta curricular para a EJA, sendo este o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, os autores identificaram que tal documento enfatiza a ideia de que o estudante precisa aprender a cuidar do meio ambiente e a preservá-lo. Porém, não encontraram nenhuma alusão à perspectiva de interdependência entre ser humano e meio ambiente. Porém, segundo Gonçalves, Pereira e Costa (2017) foi possível constatar que o documento alega a necessidade de inserção da prática de separação do lixo, sem, no entanto, relacionar com a discussão sobre o consumo consciente.

Também descrevem uma contradição percebida por meio da observação, que mesmo constando no PPP a ênfase no ensino quanto à separação do lixo, na escola investigada, nas salas de aula há apenas uma lixeira o que impossibilita aos professores e estudantes realizarem essa separação. E, em entrevista realizada com os professores da EJA, os autores observam que para eles a AE está associada à ideia de preservação e cuidados com a natureza

na maioria das vezes confundida como uma parte da ecologia, limitando desta forma o seu caráter interdisciplinar. Permitem que Gonçalves, Pereira e Costa (2017) constatem que há limitação atribuída a EA, seus objetivos são restringidos a um repasse de conhecimentos para preservação ambiental sem levar em consideração as questões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais ligadas a tal temática.

Esse aspecto, segundo os autores, demonstra a necessidade de maior aproximação entre os referenciais teóricos e documentais e as atitudes cotidianas da Instituição da EJA. Continuam ainda a dizer, que, além disso, requer maior reflexão acerca da formação de professores e a gradativa necessidade da compreensão do papel do professor diante do grave cenário de crise local e global. E que essa demanda precisa ter foco nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que atendam adequadamente aos objetivos e princípios propostos pela EA.

Já com relação com às práticas pedagógicas, Gonçalves, Pereira e Costa (2017), constataram que a EA na EJA nos espaços pesquisados acontece por meio de conteúdos relativos a Relações Naturais e Conservação da Natureza, fica ausentes os diálogos com os aspectos das relações sociais, a contextualização e a problematização de situações da realidade. Tanto que os autores identificam que a EA, por meio de seus documentos orientadores e da prática pedagógica dos professores começa a delinear caminhos na EJA em escolas com características agrárias. Depreende-se deste trabalho que a concepção de EA dos professores da EJA ainda precisa ser mais discutida, no espaço da formação continuada dos professores, pois muitos entendem a EA somente como o ato de cuidar do meio ambiente, reciclar e não jogar lixo no chão e plantar determinadas espécies de árvores. E que de acordo com os professores, ainda é necessário que a EA seja mais trabalhada nos cursos de formação para que se possa ampliar e solidificar seu espaço nas discussões e práticas na EJA.

Para finalizar a análise de trabalhos apresentados na 38ª reunião da Anped (2017), especificamente no GT 22, traremos para a observação a contribuição dada por Rezende (2017) a partir do seguinte trabalho “Cartografia da ideia de cultura: narrativas e resistências de uma comunidade”.

A autora teve como objetivo problematizar a ideia da cultura presente nas narrativas de professores e personagens que compõem uma comunidade *tradicional* do município de Vitória/ES. Sendo os sentidos de cultura debatidos pela autora inspirado em Felix Guattari e

Suely Rolnik (2006) na tentativa de captar o discurso *maquínico capitalístico*, bem como os movimentos de *desterritorialização* e resistência. Toma como caminho de pesquisa a cartografia aliada a escuta atenta às narrativas dos membros dessa comunidade e dos professores de diferentes escolas que atuam nesse território. Para essa problematização, Rezende (2017) busca convergir as narrativas sem a pretensão de criticá-las ou torná-las caricatas, mas no sentido de captar o discurso “maquínico capitalístico”, as apropriações da ideia de cultura desses personagens, bem como os processos culturais de resistência.

Sendo assim a autora (2017) conceitua cultura como campo de problematização, podendo revelar e intencionar a forma como o capitalismo controla os *fluxos* e os *modos de subjetivação* de artesãos e professores imersos no território da negociação de *saberesfazeres*. Assim, a cartografia aliada à *política da narratividade*, numa escuta atenta, possibilita problematizar o controle da cultura capitalística e aquilo que escapa em processos de singularização, podendo desterritorializar ou não os particularismos do campo da cultura.

Entende-se do trabalho que a cartografia foi produzida em uma comunidade localizada no bairro de Goiabeiras, no município de Vitória no Espírito Santo e, é conhecida como Paneleiras de Goiabeiras, por conta da produção de panelas de barro. Tendo no ofício de fazer panelas uma tradição e que, desde 2002, faz parte do Patrimônio Cultural Brasileiro, considerado como um Bem Cultural de Natureza Imaterial. Sendo que esse processo manual de fabricação artesanal de cerâmica tem origem indígena e se mantém há várias gerações.

Cabe aqui também destacar que, segundo Rezende é óbvio que a cultura está imbricada indissolúvelmente com as relações de poder, cultura como aprisionamento, mas o que se problematiza é: como subverter a ideia de cultura para uma lógica de processos de criação? Como as escolas que atendem filhos, netos e membros da comunidade *tradicional* problematizam os processos culturais elencados nos currículos oficiais?

Com o objetivo de responder tal questionamento recorreremos a um trecho do trabalho de Rezende (2017), que consistiu em cartografar respostas feitas a professores, como a seguinte narrativa da professora de Geografia, no trabalho de Rezende (2017):

A escola precisa reconhecer a importância de ampliar esta relação, ela existe, mas é superficial, e invisível, invisibilizada, a escola como um todo reconhecer a importância deste trabalho e se planejar para atender esta demanda que é uma necessidade de permitir que a escola se insira efetivamente neste contexto (PROFESSORA de Geografia da EMEF). (REZENDE, 2017, p. 8).

A autora salienta que a *democratização da cultura* é um ponto que revela tensão, pois promove-se uma falsa democracia da cultura através de sistemas de segregação a partir de uma categoria geral da cultura, de modo completamente subjacente. Isso cria binarismos, destituindo a cultura de seu caráter político e social.

Mas as implicações dessa escolha deixam de lado uma série de agenciamentos e processos que poderiam desmontar particularismos, promover efetivamente uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, ampliar o território e o campo cultural ao invés de uma pseudodemocratização da cultura.

O trabalho, segundo Rezende, conclui que os *saberesfazeres* implicados nas narrativas desses personagens revelam intenções, fluxos, desejos e sonhos da comunidade das Paneleiras de Goiabeiras, assim como dos professores que atuam nesse território. As conexões entre os movimentos de resistência, bem como os agenciamentos de currículos aliados aos processos culturais apontados pelas Paneleiras promovem *processos de subjetivação singularizantes*

### 3 PRODUÇÕES NARRATIVAS DE ALUNOS E MORADORES RIBEIRINHOS DA COMUNIDADE PATRIMÔNIO DO BIS

O problema aqui, num é só a falta de chuva, é a criação de gado perto das nascentes.

... é que o animal pisa tudo, e aí para de brotar água. Tinha que afastar os animais pra longe das nascentes.

... que aí mesmo faltando chuva. A água baixava, mas num ficava feio assim. (Sr. Carlinhos – morador e cuidador da igreja)



Figura 6. Reunião em salão da igreja, como moradores da Comunidade.

Foto: Alberto Cabral

Para nos situarmos dentro do que estamos propondo neste capítulo, vale lembrar o que Santos (2002) afirma ao discutir a Sociologia das ausências e das emergências. O autor propôs estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global produzidas pelos movimentos sociais e pelas organizações não-governamentais na sua luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes domínios sociais e em diferentes países.

Como apontado por Santos (2002), a razão indolente é preguiçosa por considerar-se como única e exclusiva, ao deixar de fora tudo o que é diferente dela, caracterizando-se assim, como uma razão hegemônica que reduz e que não se exercita o suficiente para enxergar tanta riqueza presente no mundo. É o que percebemos na narrativa que abre este capítulo, os moradores têm um entendimento acerca do que acelera os processos de redução de nascentes, propõem alternativas, porém o poder público, por meio de seus agentes, consideram os

custeios das atividades: incentivo ao plantios de árvores nativas próximos às nascentes, movimento de conscientização de pecuaristas, um desperdício de verba pública.

Tal entendimento nos recorda do que disse Santos (2002) com relação à Razão metonímica, aquela que crê que o todo é composto por partes homogêneas e que excluem o diferente, deixando de fora muitas práticas culturais e saberes *socioambientais*. Essa razão promove o desperdício de experiências, pois ela contrai o presente e estende o futuro, deixando as produções culturais e seus *saberes-fazer*s socioambientais às margens. Como vemos na narrativa que se segue: “foi como eu disse professor, se fizer as caixas seca, evita até a enxurrada de chegar aqui na pracinha e carregar o calçamento” (Sr. Carlinhos, morador da Comunidade e cuidador da igreja).

Compreende-se ainda de Santos (2002) que a razão metonímica, por valorizar a totalidade, cria dicotomias que trazem em si tanto a simetria quanto a hierarquia, embora a última seja escamoteada pela primeira. Nesse tipo de racionalidade, o todo não é mais que a soma das partes, mas simplesmente uma parte colocada como referência para as demais, como se fosse a totalidade. Como consequência disso, teremos negação da limitação da compreensão ocidental do mundo e a impossibilidade de se pensar qualquer uma das partes sem referência à totalidade, ou mesmo admitir que essas partes possam ser em algum momento totalidades.

Santos, citando Japers (1951,1976) e Marramo (1995) mostra como o Ocidente constituiu-se a partir do Oriente, ao apropriar-se apenas daquilo que interessava à expansão capitalista: o mundo terreno e o tempo linear. Desperdiçou, por outro lado, outros mundos e tempos presentes no Oriente. Para recuperarmos as experiências desperdiçadas é fundamental uma crítica a essa razão metonímica, fazendo-a coexistir com outras totalidades heterogêneas, entendendo que as partes que a compõe têm vida própria fora dela e devem, portanto, ser pensadas fora das relações de poder que as vinculam de forma dicotômica.

Para tanto, propõe a sociologia das ausências cujo objetivo é “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles, transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246). Sugerindo, então, falar de uma racionalidade cosmopolita que:

[...] nesta fase de transição, terá de se seguir um trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofreremos hoje em dia (SANTOS, 2002, p. 3).

Nas palavras de Santos (2002), a “sociologia das ausências” atua como um procedimento transgressivo e insurgente “para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2002, p. 249).

Vale lembrar ainda que Santos (2002) identifica cinco lógicas de produção de não existência: a primeira é a monocultura do saber e rigor, caracterizada por atribuir o fator de inexistência a tudo aquilo que se encontra fora dos padrões pré-estabelecidos; a segunda é a monocultura linear, compreendida por já ser composta por direção história e sentidos bem definidos; a terceira é a lógica da classificação social, que naturaliza as diferentes categorias e, portanto, também naturaliza as hierarquias; a quarta, a lógica da escala dominante, é entendida a partir das suas formas principais o universal e o global, de modo a não considerar as realidades locais. Já a quinta e última, a lógica produtivista, configura-se por estar fundada sob os critérios de produtividade capitalista e apresenta-se com o objetivo inquestionável de crescimento econômico e de negação de qualquer forma de não produção, quer seja da natureza ou do trabalho. Essas lógicas de produção geram cinco principais formas de não existência: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

Ainda faz-se necessário maior aprofundamento acerca das cinco lógicas de produção supracitadas. Posto isso, cumpre iniciarmos com um esclarecimento sobre a primeira lógica, a monocultura do saber e do rigor do saber, haja vista que ela consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, o que, por sua vez, provoca a necessidade de conscientizarmos-nos de que a produção social das ausências resulta da “subtração do mundo e contração do presente e, portanto, do desperdício da experiência” (SANTOS, 2002).

Segundo o autor, a sociologia das ausências é pensada como uma forma de transgressão às lógicas de exclusão. Portanto, ratificamos que a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber deve então ser questionada a partir da identificação de outros saberes e critérios de rigor, uma vez que todos os saberes são incompletos, não sendo possível, com isso, uma suposta ignorância total. Portanto, sinaliza Santos (2012) que a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber por uma ecologia de saberes. Ecologia esta que, segundo o autor, permite superar a monocultura do saber científico e ajudar a compreender com maior clareza que os saberes não científicos podem constituir-se como alternativa ao saber científico.



Em relação a segunda e a terceira lógica, a monocultura linear e a classificação social respectivamente, Santos (2002) reitera a necessidade da substituição de tais concepções e acentua, por uma via, que é imperativo o abandono da monocultura linear pela ecologia das temporalidades, uma vez que, ao rebaixar certas experiências à condição de resíduo, a monocultura linear irrompe em hierarquias entre as diversas temporalidades. E, por outra via, o referido autor reforça a necessidade de deslocar o enfoque na lógica da classificação social para o enfoque num paradigma que possibilite e oportunize reconhecimentos recíprocos e que tome as diferenças sem desigualdades, o que podemos chamado de ecologia dos reconhecimentos (SANTOS, 2002).

Já a quarta lógica, a ecologia das trans-escalas, surge como alternativa às escalas dominantes, universais e globais, e se destaca por recuperar “o que no local não é efeito da globalização hegemônica” (SANTOS, 2002, p. 252). Por último, temos a ecologia da produtividade, a quinta lógica, que visa à valorização de modos de produção alternativos que foram até então menosprezados ou escondidos pela produção capitalista.

Vê-se, portanto, que o objetivo da sociologia das ausências é reconstruir as formas de não existência (o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo) geradas pelas lógicas de produção, de modo a superar suas relações de subalternidade. Nessa perspectiva, Santos (2012) afirma que a sociologia das ausências visa “identificar o âmbito desta subtração e dessa contração de modo que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes” (SANTOS, 2002, P.15).

Se a crítica à razão metonímica tem como objetivo dilatar o presente, considerando uma gama muito mais ampla de experiência, a crítica da razão proléptica vem propor a contração do futuro, tornando-o escasso e desse modo, objeto de cuidado. A sociologia das emergências busca contrair o futuro, de modo a:

[...] substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas simultaneamente utópicas e realistas que vão se construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2002, p. 254).

Constata-se, nesse sentido, que a sociologia das emergências se move no campo das expectativas sociais. Tanto o é que Santos (2002) afirma que a amplificação simbólica operada pela sociologia das emergências tem o propósito de analisar numa dada prática,

experiência ou forma de saber, o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura. Identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuros em tudo que existe.

Importa salientar que Santos (2002) se apropria do conceito ‘Ainda-não’ de Bloch para fundamentar-se teoricamente sobre a sua oposição à ideia de ‘Tudo’ e ‘Nada’ da filosofia ocidental, uma vez que essas ideias podem conter tudo, no entanto, sem fazer emergir nada de novo. Utiliza também o conceito de ‘Não’ de Bloch para afirmar a falta de algo e também o desejo de superação desta falta. O “Ainda-não” “inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra” (SANTOS, 2002, p. 255), o que faz com que as transformações tenham um caráter ameaçador devido à imprevisibilidade de suas consequências. Afirma ainda que a razão indolente centrou-se na realidade e na necessidade e negligenciou totalmente a possibilidade.

A sociologia das emergências busca alternativas em possibilidades concretas e, com isso, transforma o futuro infinito em um futuro concreto e restrito, que, portanto, deve ser cuidado. Atua tanto sobre as possibilidades quanto sobre as capacidades. Pode-se dizer que ela:

Consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a possibilidade de esperança em relação a probabilidade de frustração (SANTOS, 2002, p. 256).

Tanto a sociologia das ausências como a sociologia das emergências tem como fundamento o inconformismo. A primeira se situa no âmbito das experiências desperdiçadas e a segunda se relaciona com as carências que podem ser supridas. Na sequência, Santos (2002) afirma que as duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro. Em outros termos, quanto maior o leque de realidade críveis, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos, sendo uma alcançada a partir da sociologia dos saberes e a outra por meio da “amplificação simbólica das pistas ou sinais” (SANTOS, 2002, p. 27).

Portanto, quanto mais experiências houver e mais diversas forem elas, maior será a expansão do presente e contração do futuro. No entanto, essa diversificação e ampliação de possibilidades de experiências trazem consigo dois problemas, a saber, a fragmentação da realidade e a dificuldade em dar sentido às mudanças. Santos (2002) critica tanto o modo

como a razão metonímica e proléptica tentaram resolver esses problemas, como o modo pelo qual o pós-modernismo os negligencia.

Sendo assim, reivindicar as múltiplas experiências é sinônimo de reivindicar um modo próprio de estar no mundo, de ocupar os espaços e os tempos que se têm revelado cada vez mais hostis, os quais podemos chamar de espaços e tempos educativos.

Isso nos remete a uma reflexão das observações feitas acerca da busca por fazer “presente” ausências dos *saberesfazeres* socioambientais dos ribeirinhos nas tomadas de decisões, no que tange a realidade da comunidade. Segundo relatos de alguns moradores, é frequentemente observada a desvalorização das experiências dos ribeirinhos, por parte dos sujeitos que adentram a Comunidade do Bis com o intuito de fazer “melhorias”. Como observamos na seguinte narrativa:

[...] até porque, toda represa tem que ter comporta ou um ladrão. É primeira que eu vejo sem comporta. Eles num pergunta nada, chega e faiz. Nunca vi dizer de represa sem comporta (Pequeno agricultor local).

No dia que vieram falar da construção dessa represa deu uma briga...ninguém convenceu eles. O Negócio deles era fechar. As consequências eles num quer saber não. (Carlão – Presidente da associação dos moradores da comunidade complementando a narrativa acima, sobre a construção da barragem)

Sendo assim, acreditamos que é por meio da compreensão do significado de experiência e da produção de ausências, a partir de Larrosa (2011) e Santos (2002), respectivamente, que poderemos lançar um olhar crítico sobre as formas de inserção dos *saberesfazeres* dos moradores ribeirinhos em qualquer discussão que diz respeito à suas vidas, na mesma medida em que também poderemos compreender as várias maneiras dessa população em reexistir, dada a imposição e descaso do poder público.

### **3.1 Monocultura e rigor do saber científico e os saberesfazeres socioculturais: práticas sociais, ambientais e culturais cotidianas**

O que eu tenho hoje é tirado tudo do rio... pra mim é uma firma...se eu sair pra qualquer localidade que eu tiver um rio...sei lá parece que a minha vida zera... Nossa Senhora é demais, eu adoço, “doeço”, “doeço” mesmo. Isso aqui é tudo na minha vida. Tudo. Tudo na minha vida. ...eu tenho meu irmão ali em cima...Eupídio, ele aposentou da pesca, a mulher dele aposentou da pesca. Criou a família também. Tem o documento então aposenta. Agora tá vindo meu filho “também” né...trabalha comigo né!!! (Cosme, *pescador-morador* da comunidade e pai de ex-aluno da EJA).

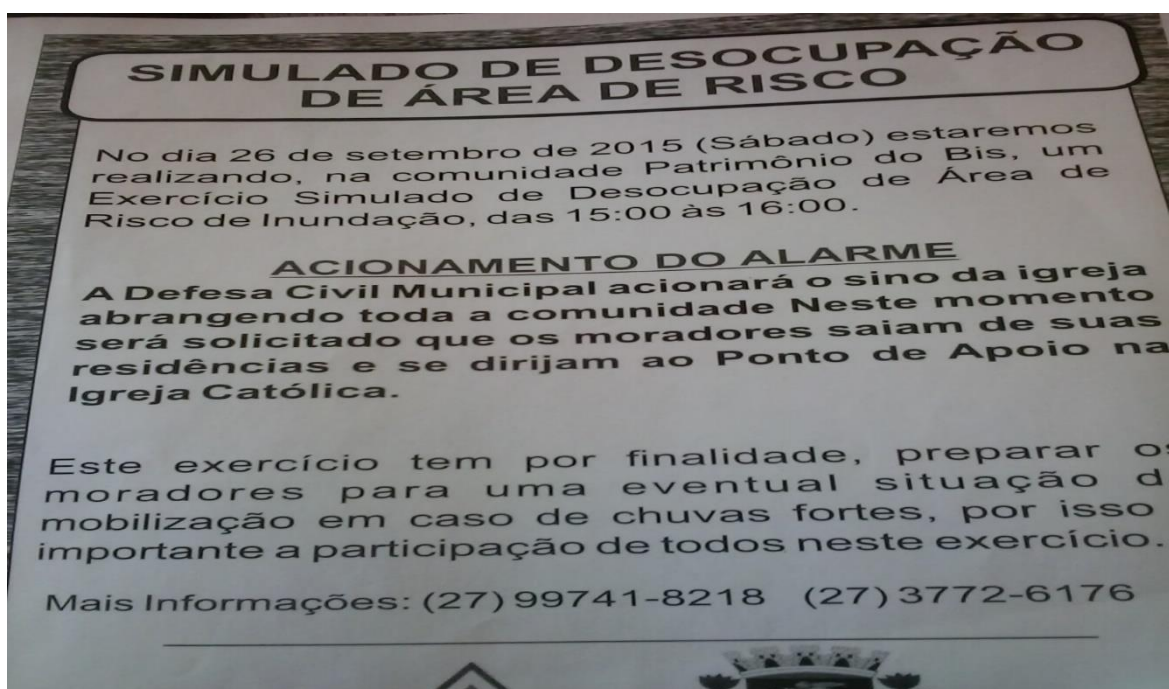


Figura 7 – Foto de panfleto distribuído na comunidade pela Defesa Civil Municipal

Foto: Alberto Cabral

De acordo Holliday (2006), as experiências são sócio-históricas, dinâmicas e complexas, individuais e coletivas e são vividas por pessoas e que, portanto, entendemos que tais experiências são essencialmente processos vitais que estão em permanente movimento e combinam um conjunto de dimensões objetivas e subjetivas da realidade histórica ao qual os sujeitos estão inseridos.

Diante disso, Larrosa (2011) nos alerta que a palavra experiência “é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas” (LARROSA, 2011, p.1). E é, por meio da racionalidade cosmopolita de Santos (2002), que será possível “transformar as ausências em presenças” (SANTOS 2002, p.248).

As palavras de Larrosa (2011) nos levam a refletir sobre o que sinalizou Santos (2002) a respeito dos perigos da razão metonímica já que ela se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para torná-lo em matéria-prima. Como podemos ver no seguinte relato:

Eles vêm aqui e num pergunta nada. Aquela barragem ali, está toda errada. Se der uma enchente igual a de 2007. A água sobe ali atrás e carrega a praça e tudo mais. A gente tentou. Ninguém convenceu. Nunca vi na minha

vida barragem sem comporta. Sem contar que a areia que desce tá ficando presa, daqui uns dia tá tudo raso porque num tem comporta pra abrir e deixar a areia ir embora (Carlão - Presidente da associação de moradores da comunidade).

Santos (2002) faz uma bela análise sobre o desperdício das experiências. Segundo ele, em todas lógicas de produção de ausências, a desqualificação de práticas faz parceria com a desqualificação dos agentes, resultando numa desqualificação prioritária dos agentes e, derivadamente, sobre a experiência social (práticas e saberes).

A essa forma de desperdício de experiência social, dizemos que Santos (2002) faz uma crítica a monocultura e ao rigor do saber já que se centram dentro de uma lógica de exclusão de qualquer outra forma alternativa de conhecimento, que não cabe na sua totalidade e linearidade.

O conhecimento acerca das demandas e das potencialidades da comunidade é comungado por todos, assim como as “ausências” de suas experiências, haja vista que se observa também uma vasta rede de *saberesfazeres* que, insistentemente, vem sendo não visíveis pelo modelo capitalista que tenta, a todo custo, se apoderar e reformular a cultura local, segundo uma lógica mercantilista.

Isso está presente nas narrativas produzidas, nas quais os moradores dão ênfase às suas práticas socioculturais, ressaltando que essas são as principais responsáveis por atrair os moradores da cidade de Boa Esperança para as atividades locais: tomar banho no rio, pescar piabas ao lado dos quiosques, encontrar amigos, comer as porções dos peixes locais etc. Da mesma forma, aí estão as preocupações ambientais, no compartilhar do entendimento de que a morte das nascentes é devido ao pisoteio pelo gado de pecuaristas que também margeiam o rio local. E ainda no crédito de que o uso excessivo de água nas lavouras por parte dos grandes agricultores que margeiam o rio, nos períodos de falta de chuva, também um fator que diminui o nível da água.

Nesse sentido, os moradores observam que se houvesse empenho do poder público, em fomentar as suas ideias, a comunidade teria muito mais condições de oferecer meios de sobrevivência para eles, assim como um ambiente mais agradável aos visitantes. Esses entendimentos que vem sendo alimentados todos os dias, por meio das insistentes reuniões que buscam debater assuntos pertinentes ao coletivo, assim como o fortalecimento e a renovação da cultura ribeirinha a partir das festas tradicionais locais.

E isso ganha corpo a partir da proposição da formação de coletivos para a recuperação de nascentes, incentivo a pesca profissional, controle da pesca em períodos de desova e até a cobrança, por meio de ofícios, de obras para a comunidade, como se observa nas seguintes narrativas:

Por duas vezes eu fui em Nova Venécia... DUAS VEZES pra fazer uma estrada aí... ta aí até hoje e o promotor deu seis meses. E nessa estrada tá passando café, mamão, cana (Agricultor local)

Essas caixas secas aí é a melhor coisa na beira da estrada. Você vê lá ne São Pedro aí...lá na beira da estrada, eles fizeram caixa seca...enche tudo. Poucos dias tá tudo seco. Se souber fazer, se fazer fundo...vai tudo pras nascente. Melhor coisa que tem. Mas tem que saber fazer (Sr. Carlos-morador e cuidador da igreja)

Fazendo isso aí beneficiava quanto o Bis?! Que água aí do morro vem tudo aqui no Bis. Esses dias aqui choveu fazia medo no meio da praça aí. A prefeitura não faz nada, nada, nada, nada, não fez nem o calçamento, até o esgoto aqui ele estragou... Agora o esgoto tá vazando aqui (Carlão- Presidente da associação de moradores)

Esse aspecto da comunidade revela uma característica importante da cultura local, ou seja, o desenvolvimento é bem-vindo, mas ele é absorvido de acordo com as necessidades e as opções da própria comunidade. Entretanto, tais melhorias para serem fundamentais para a qualidade de vida da população, precisam ser debatidas e consideradas as experiências dos ribeirinhos, já que transformaram os usos dos espaços das moradias.

Os jovens ribeirinhos, geralmente, não concluem o ensino fundamental na idade série normal, sendo característico da modalidade EJA, ter estudantes provenientes da comunidade concluindo o ensino fundamental e médio na fase adulta. Sujeito que aqui entendemos possuir rica bagagem de experiência socioculturalambiental resultado da interação destes com as demandas da comunidade, demandas estas que é repassada pelos membros de seu núcleo familiar e por todos os adultos e os idosos da comunidade, que retiram seu sustento do fluxo das pessoas que buscam a comunidade para lazer. Portanto, são sujeitos construídos de um conhecimento fortemente voltado à valorização da natureza, da terra, da religião e do uso sustentável da natureza.

Tanto que, percebe-se que o vínculo dessas pessoas com o seu território e o cuidado com peculiaridade da cultura local são os principais elementos que organizam a estrutura social da comunidade ribeirinha “Patrimônio do Bis”. Aquilo que Tristão (2005) denominou como ética ambiental, já que as narrativas produzidas sinalizam para uma interação entre ribeirinhos e

natureza que não se pauta numa lógica antropocêntrica, como as dualidades como natureza e cultura, sujeito e objeto impregnam os campos de sentido do pensamento moderno. Como vemos na seguinte narrativa:

Nossa senhora! Isso aqui é minha vida, foi do rio que sustentei minha família, né(emocionou). Eu tenho dois filhos e três netos. Um mora aqui comigo e a outra lá na Bela Vista. Meu menino trabalha comigo, mais num é profissional, né Carteira assinada. Eu conheço tudo desse rio, Nossa senhora! Se me tirar daqui e me colocar ne outro rio, acabô, acabô, acabo. Conheço cada pedra, cada poço, onde dá peixe, onde num dá. Têm meu outro irmão também, né, aposentou do rio, ele e a mulher dele. Nossa senhora esse rio é minha vida! (Cosme- pescador).

Tal narrativa nos faz crer que a experiência é peculiar, e que, portanto, uma generalização de saberesfazeres ribeirinhos representa distanciamento da proposta de Boaventura de Souza Santos, qual seja:

Expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência que sofremos hoje em dia (SANTOS, 2002. P. 239).

Todos os elementos que organizam a estrutura *socioambientalespacial* da comunidade estão referenciados nos processos de construção identitária dos ribeirinhos. Assim, é possível inferir que a estrutura *socioambientalespacial* da Comunidade Patrimônio do Bis é orientada pelo “estado social” (Rousseau, 1762), que aqui faríamos a seguinte transposição, fundamentalmente, todos os elementos da vida social e da natureza são integrados e compartilhados: história, memória, educação, religião, produção, etc. e situados em um território próprio, como observamos na seguinte fala:

...e mais né... esse rio é tão bom... que não só eu vivo da pesca. Pra comprar meu alimento né. Têm mãe dela ali né...da Patricia ali né, que faiz né. Trabalha...que faiz né...muito mais coisa que minha esposa né: pão, bolo, salgadinho, mentira, né (Cosme – pescador profissional).

Percebe-se que a forma pela qual os ribeirinhos exercem o domínio sobre seu território é diferente daquela realizada pelos fazendeiros, assim como também a forma como as autoridades locais o veem. Como está implícito nas seguintes narrativas:

- O problema aqui, num é só a falta de chuva, é a criação dos gado perto das nascente. ... é que os animal pisa tudo, e aí para de brotar água. Tinha que afastar os animal pra longe das nascente. Que aí , mesmo faltando chuva. A água baixava, mas num ficava feio assim(seu Carlos- morador e cuidador da igreja católica).

- A CESAN fala assim: o produtor tem que reflorestar, o produtor tem economizar. Escuta aqui professor, e CESAN... e a CESAN o que tá fazendo a CESAN? Nada! Entendeu? Enquanto que não mexia lá cidade, tava tudo bem, agora que começou a falta pra todo mundo. Vai falta agua, vai falta agua. - Lá na cidade vai falta agua também. Então não é só quem tem propriedade que tem que se responsabilizar. A responsabilidade tem que se um todo (agricultor e pecuarista de médio porte).

Portanto, acreditamos que os sentidos produzidos em seus modos de existência acabam por provocar mudanças estruturais em suas vidas. Por isso, ao pensarmos na Educação Ambiental desenvolvida em qualquer ambiente escolar, concordamos com Freire (2011), quando sinaliza que ao transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Caso se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação ambiental do educando.

### **3.2 Sociologia das ausências dos saberes-fazer socioculturais: atravessamentos no cotidiano da escola**

O trabalho desenvolvido por Ferreira (2012) deixa em evidência que os indivíduos, quando inseridos numa rede de conversação, tendem a discutir e implementar práticas que trazem por si mesmas os princípios de Educação Ambiental. Nessa perspectiva, buscamos debater, neste tópico, as narrativas produzidas pelos alunos da Educação de Jovens e oriundos da comunidade ribeirinhas Patrimônio do Bis, no sentido de cartografar seus atravessamentos no ambiente escolar.

É notório que o anseio por melhorias nas condições de infraestrutura da comunidade e respeito à natureza acaba por atravessar a escola, em todo momento. É o que se observa no diálogo produzido durante a aula de inglês, com a confecção do mural da escola, para a culminância do projeto água:

Se você pudesse tirar uma foto, de um lugar daqui da escola, para ajudar na construção do cartaz, de onde você tiraria? (Professora de inglês)

Eu poderia tirar dessa caixa de água... que seria útil também né, lá de fora no Jardim, paisagem lá de fora né, de nossa praça também né? Muito bonita ela (Eliana- aluna e moradora da comunidade do Bis)



Entendemos a partir de Tristão (2016) que *saberesfazeres* socioambientais da Educação Ambiental situam-se como um ato de existir político, por caracterizar como um desafio às regras e normas impostas pelos processos colonizadores de uma cultura maior. Portanto, entendemos que as lógicas de produção de não existência<sup>9</sup> de Santos (2002) na comunidade ribeirinha tem por consequência, de um lado, a produção de ausências e, de outro, a subversão da cultura local, resultando em novos arranjos de relação dos sujeitos com os ecossistemas e com as exigências do capitalismo.

Algumas narrativas produzidas durante nosso contato com os profissionais da escola e alunos da EJA trazem consigo peculiares contribuições para nossa discussão. Vale lembrar que, segundo Bakhtin (2012), as manifestações simbólicas dos seres humanos são processos situados na sociedade e na história. Portanto, acreditamos que as narrativas são possibilidades metodológicas para a pesquisa em Educação Ambiental. Nesse contexto, cabe aqui lembrarmos uma constatação que ocorreu durante a pesquisa: a relação dos alunos ribeirinhos como o rio é tão íntima que eles não perdem a oportunidade de mostrar a importância desse ecossistema, quando lhes é dada a oportunidade. Em fotos retiradas de revistas trazidas para a construção do painel afixado do mural da escola, um fato nos chamou a atenção: de 07 fotos apresentadas pelos grupos, 05 delas denunciavam o desperdício de água e 02 estavam relacionadas ao reaproveitamento.

Essa atividade pedagógica pode constituir-se num exemplo sobre a criação de práticas educativas que dá ensejo à reflexão no planejamento pedagógico, mesmo que pontual, tanto para o desenvolvimento de ações educativas em datas comemorativas como também na elaboração de projetos anuais.

Outro exemplo que permitiu promover a subversão da cultura na escola foram as atividades pedagógicas realizadas no dia do estudante. Nelas, os alunos tinham que realizar diversas brincadeiras com a temática meio ambiente. Entre elas, destacamos: um concurso com o melhor desenho, um realizou com perguntas diversas questão atreladas à preservação da natureza, além de um sarau e a realização de uma exposição fotográfica sobre meio ambiente natural. Como observamos no seguinte relato:

[...] nós teremos a semana da gincana, né?! Os professores estão divididos por grupo. Vai ter a equipe amarela, a vermelha e a azul. Aí cada equipe vai ser avaliada

---

<sup>9</sup> A monocultura do saber e rigor; a monocultura linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante, a lógica produtivista.

pelos jurados, que serão alguns professores. Aí o tema que nós escolhemos é o tema água, por que a gente já tem um projeto aqui né, que é a captação de água da chuva. Porque o ano passado foi muito ruim de chuva. Então, tudo haver, né?! (Reginaldo - pedagogo).

Tanto a escolha da temática, quanto o projeto pensado e iniciado, nos remete a uma lógica voltada à realidade dos sujeitos que frequentam o ensino noturno, tanto que, constatamos que nos turnos vespertino e matutino a ênfase é dada ao debate sobre questões relacionadas à sexualidade, drogas e família. Como vemos na narrativa da diretora da escola:

Esse ano os alunos receberam a visita de ex-alunos que tiveram sucesso na vida, teve um pastor que é ex-usuário que também teve uma fala bacana. Recebemos aqui o pessoal da secretária de saúde que falou sobre DST's. Além, lógico, de conversas que nós temos ao longo do ano a respeito do compromisso com os estudos, né?! Afinal são jovens que esperam da escola uma melhoria na qualidade de vida (Adriana - Diretora da Escola).

A partir de Larrosa (2011), essas narrativas nos levam a refletir acerca do utilitarismo que tem marcado a educação contemporânea, tanto no ensino noturno, quanto no matutino e vespertino. Ensino este que, por muitas vezes, se dá por meio do argumento de que está se levando em consideração as experiências que estão imbricadas na cultura dos sujeitos que frequentam certa modalidade de ensino. Esse aspecto denota aquilo que já citamos, como desperdício da experiência, a partir de Santos (2002), e não sei se aqui poderíamos chamar de demagogia da experiência, pois, como já citado aqui, por Larrosa (2011), a palavra experiência vêm sendo usada de maneira banalizada, resultando num desperdício de suas possibilidades teóricas, críticas e práticas.

Percebe-se também no ambiente escolar, seja nas práticas de ensino aprendizagem ou nas relações de idas e vindas nos corredores, descaso ao conhecimentos que estes sujeitos carregam em seu bojo, refletindo numa “tensão”, entre dois propósitos: na busca por reconhecimento, por parte dos alunos ribeirinhos da EJA, de seus *saberesocioculturais*, e na luta por invisibilização de conhecimentos que não tiveram o rigor científico por trás de sua produção, por parte da busca dos professores, para cumprir o currículo proposto nas diretrizes dos documentos oficiais.

Diante da atual proposta de escola contemporânea defendida pela reforma do ensino médio, instituída sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016<sup>10</sup>, caracterizada pela dispensabilidade de debates acerca dos conhecimentos produzidos na área da sociologia e filosofia, fica cada vez mais evidente a presença de uma racionalidade única, aquela que se alimenta de práticas que buscam, a todo custo, caracterizar o que não é científico, como senso comum, e que por ser comum, não é válido. Ou seja, um processo pedagógico que Freire (2011) denunciou como isento de criticidade.

E para não sucumbirmos ao cômodo processo de ensino aprendizagem que considera apenas uma forma de conhecimento, é necessário nos lembrarmos das palavras de Freire (2011), quando nos disse que a reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/ prática, sem a qual a teoria irá virando apenas palavras, e a prática, ativismo.

Essa reflexão é necessária na prática docente para que as experiências não continuem a ser usadas de forma irresponsável, ou seja, de maneira “banal e banalizada”, como diz Larrosa, já que tais experiências nas narrativas, até aqui analisadas, nos sinalizam urgência na visibilidade de ausências de *saberesfazeres* socioculturais, para que possamos alimentar as “marchas” dos diferentes sujeitos da EJA.

Importante destacarmos que, nas narrativas produzidas, percebemos um clamor por maior diálogo, não no sentido de inferiorização de um e valorização do outro, mas sim, como objetivo de valorização de ambos. Isso porque acreditamos que ambas as narrativas possuem seus valores e necessariamente se complementam, pois, segundo Freire (2011, pág. 47), “ensinar não é transferir conhecimentos”.

Essa prática dialógica apresenta íntima relação com o combate ao uso da razão em detrimento das experiências, haja vista que a atuação racional moderna apresenta a inserção e valorização de saberes, em outro lugar que não seja na experiência. Importante lembrarmos o que nos disse Larrosa (2004) ao afirmar que para Aristóteles o saber da experiência é conhecimento do singular e a ciência só pode ser do universal, ou seja, conhecimento limitado e conhecimento abrangente.

---

<sup>10</sup> Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Diante disto, cabe lembrarmos também o que disse Santos (2002), sobre a experiência social em todo o mundo, de que ela é mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. E, em segundo lugar, ressaltamos que essa riqueza social está sendo desperdiçada.

Já em outro trabalho, Freire (2011) nos diz que devemos estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamental dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos, além de discutir as implicações políticas e ideológicas e a ética de classe relacionada aos descasos. Isso, a partir do respeito aos conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária.

Como já dito, os(as) alunos(as), sujeitos da pesquisa, são provenientes da comunidade ribeirinha “Patrimônio do Bis”, um lugar considerado por muitos como “um lugar de vir e não de ir”, assim como também, “um lugar de gente preguiçosa, que não gosta de trabalhar”. Porém, segundo outros relatos, “com grande potencial de fonte de recursos naturais” do rio local, permitindo a uma minoria dos moradores locais retirarem seu sustento a partir da pesca e produção de material pesqueiro comercializados na cidade.

A grande maioria dos moradores sobrevive por meio do fomento ao agro turismo, disseminado, por meio de murmúrios, que a comunidade dispõe de uma cultura sustentável, de um ambiente fresco, devido às árvores e ao rio local. Dessa forma, torna-se um refúgio aconchegante a quem deseja relaxar depois de uma semana corrida de trabalho na zona urbana do município de Boa Esperança e arredores ou nas fazendas de café.

No nosso entendimento, tais comportamentos dos alunos ribeirinhos representam força que luta contra os processos de dominação do capitalismo que os cercam, simbolizado pelo Polo Industrial assim como fazem frente ao assujeitamento e deterioração de sua cultura. Quando ouvimos a narrativa “falam que onde a gente mora, é lugar de gente preguiçosa, mas não estou nem aí, sou mais pescar do que receber uma merreca pra carregar bomba de veneno o dia todo”, no nosso entendimento significa auto reconhecimento de sua capacidade de sobrevivência, ou até mesmo de sua de experiência de vida, lhes oferecer outras oportunidades de retirar seu sustento, diferente daquela que para eles significa exploração de sua mão-de-obra.

Diante dessa tensão entre busca por alteridade de experiência e supremacia da racionalidade ocidental, denominada por Santos (2002) como razão metonímica, comungamos com Larrosa (2011), já que o autor nos agracia com o entendimento de que:

A linguagem da educação está cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável... mas talvez nos uma língua para a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua alterada e alterável (Larrosa, 2011, p. 26).

Creemos então que os sujeitos da pesquisa impõem uma prática dialógica no ambiente escolar que acaba por tornar disponíveis suas experiências, as formas de resistências e práticas socioculturais que simbolizam práticas sustentáveis não-críveis pela razão metonímica, já que se reivindica como a única forma de racionalidade que não busca descobrir outros tipos de racionalidades, e quando faz, segundo Santos (2002), é no sentido de “torna-la em matéria-prima”.

#### 4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EJA: DIÁLOGOS QUE SE APROXIMAM DE PROPOSTAS DE EMANCIPAÇÃO

Não há como falar de EJA e EA, sem considerarmos o papel/potencial de emancipação humana que elas carregam. Para tanto, vamos usar como fundamentação de nossas palavras um trecho de uma entrevista dada por Paulo Freire no ano de 2009, que diz o seguinte “é necessário um Brasil cheio de marchas: marcha dos que não tem escola; marcha dos reprovados; marcha dos que recusam a uma obediência servil; marcha dos que se rebelam; marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser”. Podemos acreditar, então, que, dentre os vários benefícios provenientes da emancipação humana, são os rompimentos de tendências adaptativas à negação dos estudantes da EJA como sujeitos de direito, com a defesa da luta pela igualdade heterogênea e conseqüentemente o meio de libertação.

Porém, antes de aprofundarmos nessa necessidade de libertação dos sujeitos das amarras invisíveis, que impedem a emancipação humana, temos que nos lembrar de uma grande verdade: documentos legais, como CONFINTEA BRASIL + 6<sup>11</sup> e LEI 9.795/99<sup>12</sup> que estabelece a política nacional de Educação Ambiental, carregam em si subjetividades de seus legisladores e são feitos para serem cumpridos, cabendo aos profissionais da educação, efetivá-los por meio dos processos de ensino aprendizagem. No entanto, não somos ingênuos ao ponto de acreditarmos que a instituição de pareceres, normas, leis e até mesmo recomendações são suficientes para a instituição de um modelo educacional que contrarie as formas primitivas de divisão de trabalho, o germe da propriedade privada, da divisão de classe e todas as outras formas de relação de poder que atuam em detrimento do desenvolvimento humano.

Não é pretensão aqui despotencializar os documentos oficiais de instituição da modalidade EJA, já que esses são, por si só, vitórias conseguidas pelos movimentos e lutas sociais e nem também endeusá-los. O objetivo é ressaltar que eles são ferramentas poderosas de enfrentamento ao *status quo*, nem que seja para ganhar respaldo legal diante de uma opressão, tão presente no modelo hierárquico de nosso sistema de ensino. Buscamos então discutir que

---

<sup>11</sup> O Seminário internacional sobre Educação ao Longo da Vida - CONFINTEA BRASIL + 6 foi realizado em Brasília, DF. Aconteceu no período de 25 a 27 de abril de 2016 e, teve como objetivos principais: realizar um balanço das ações educacionais realizadas em território nacional e levantar subsídios que proporcionem ao País a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos declarados por ocasião da VI CONFINTEA.

<sup>12</sup> Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

a integração (legal, institucional, profissional etc.) é indispensável para alcançarmos o desenvolvimento integral dos alunos da EJA.

De acordo Karl Marx (1987), a emancipação humana deve ser efetivada a partir de um duplo ato revolucionário. Primeiro, um ato de natureza política, através do qual o proletariado possa alcançar o poder político e iniciar a destruição do Estado político e do seu fundamento, isto é, o mercado. Um segundo ato marcadamente social, uma revolução social através da qual se possa transformar radicalmente a forma de sociabilidade, superando-se o mercado e a política.

Dialogando com o autor acima, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2002), aponta e defende uma pedagogia para todos e que promova a emancipação, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

A emancipação humana é urgente, pois a finalidade da produção capitalista é o desenvolvimento do próprio capital em detrimento do desenvolvimento humano. E essa só se dará, quando se instaurar a soma de forças contrárias à educação burguesa, como se vê em Marx e Engels,

Desde o princípio (...) o ensino podia converte-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe de poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões se convertia em um apêndice da classe dominante (Marx e Engels, 2006, p.17).

Cabe lembrar o que disse Ireland (2007) acerca da tendência, na contemporaneidade, de se pautar as discussões sobre EJA, por um conceito reducionista e estreito. Afirma ainda que há uma forte associação entre EJA e alfabetização e entre EJA e escolarização – correção de fluxo, aceleração, aligeiramento e outros desvios.

Diante do exposto fica claro que, na prática, o real objetivo da educação para a classe trabalhadora, e em especial a EJA, não é voltado para ascensão social, pois tem como pano de fundo a formação de mão-de-obra. Tudo isso se resume a “um mecanismo de triagem realizado pela escola que reforça a subdivisão de classe, treinando, desde a infância, para

ocupação de funções que classificam os trabalhadores em, pelo menos, dois grupos: alta qualificação e baixa qualificação” (Amorim, Jimenez & Bertoldo, 2015 p. 178).

É necessário que a educação voltada para os trabalhadores questione um modelo educacional não apenas pautado numa discussão restrita aos direitos trabalhistas. É importante que essa, seja permeada por uma profunda reflexão dentro dos parâmetros defendidos pelo modelo de produção, comandado pelo capital, mormente num contexto em que nos deparamos com multifacetadas formas de organização da política educacional de adultos que, contudo, convergem para um mesmo ponto: o fetiche da aprendizagem ao longo da vida, aliado à responsabilização plena do indivíduo por sua subsistência e desenvolvimento (Amorim, Jimenez & Bertoldo, 2015.p. 196),

A emancipação humana almejada requer um desprezo à distribuição desigual de oportunidades educacionais, pois essa é o reflexo de relações de poder e, tem como efeito colateral, a ocupação de condições socioeconômica periférica por parte dos estudantes da EJA. Notadamente aqueles provenientes da Comunidade Patrimônio do Bis, por relatarem o desprezo do poder público, na instituição de políticas públicas no Patrimônio do Bis, que os favorecessem a obterem seu sustento familiar sem terem que sair para o Polo Industrial da cidade. Portanto, considerando essa realidade, cabe ressaltar que o estudante da EJA se diferencia dos demais, pela sua bagagem histórica e seu papel social que traz para a relação educativa, o que deve servir como força motriz para o processo pedagógico, a partir da “problematização da sua própria opressão” (Freire 2002).

Porém, não se pode perder de vista que, ao longo do processo de ensino aprendizagem, a Educação de Jovens e Adultos vai além de formulação e/ou debates acerca de metodologias de ensino, mas sim, deve sempre ser remetida a uma questão política. Como afirma Pontes & Clark (2016), trata-se de um campo constituído em processo histórico que, além de ter privilegiado a elite nacional, ainda reproduz o detrimento da maioria da população brasileira. É preciso ter, como foco para a emancipação, a verdadeira essência de igualdade, que vai muito além de garantias de direitos civis, políticos e sociais (conquistas já encaminhadas), tornando-se imprescindível a obtenção da igualdade enquanto reconhecimento social da dignidade do outro.

De acordo com que disse Kant (1783), depreende-se que a potencialidade para a emancipação só se dará a partir de uma reflexão crítica já que um indivíduo não esclarecido, que em nossa



discussão seria não emancipado, estaria na sua condição de inferioridade, ou seja, é considerado incapaz de se servir de seu próprio pensamento sem a tutela de um outro. Diante da necessidade de autonomia e da realidade educacional brasileira, cabe aos profissionais da educação buscar formar um pensamento crítico nos educandos da EJA a partir da sua própria realidade, estimulando um desenvolvimento socioemocional de resistência e luta às influências (contrárias à emancipação) do modelo educacional vigente a que estão submetidos.

Diante dessa preocupação é pertinente lembrarmos o que disse Oliveira e Machado (2012) sobre o ensino médio. Segundo as autoras, esse se evidencia na clássica questão da formação propedêutica ou na formação para o trabalho, o que produz uma sociedade de classes; a organização de uma escola que prepara os filhos das elites para assumir os postos de comando e outra escola que prepara os filhos do povo para o trabalho subalterno. Fica evidente a partir do pensamento das autoras que a sociedade de consumo necessita apenas de sujeitos dotados das habilidades e competências determinadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>13</sup> do ensino médio (1999), já que eles sugerem que os conteúdos das Ciências Humanas referentes a Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes, como por exemplo História e Sociologia. O mesmo acontece com a disciplina de Geografia em relação à Economia e ainda com a Filosofia, que pode conter elementos de Psicologia, Política e Direito. E não se deve esquecer que a contextualização na Matemática poderá envolver conhecimentos de Economia, como o cálculo de juros aplicados a transações financeiras. Ou seja, é uma formação voltada para o mercado.

Notadamente, outra forma de desprezo foi a ratificação da modalidade EJA semipresencial, a partir das brechas deixadas pelo parecer n° 11/2000<sup>14</sup>, assim como também aprovação da medida provisória 746<sup>15</sup>, que trata da reforma do ensino médio, discutindo a substituição de disciplinas que abordam temas socioculturais atuais e antropológicos, por disciplinas que focam a formação de mão-de-obra, caracterizando um movimento de manutenção do *status*

---

<sup>13</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são um documento instituído em 1999 e desdobrado em outro documento conhecido como Orientações Curriculares para o Ensino Médio, editado em 2006.

<sup>14</sup> Parecer n° 11/2000 institui as Diretrizes Curriculares para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos da Educação Básica.

<sup>15</sup> Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

*quo*, que desde sempre serviu como propósito educacional. Como vemos na crítica feita por Frigotto & Motta (2017) :

Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas. (Frigotto & Motta (2017, p. 368).

É notório que leis, pareceres, teorias e narrativas de estudiosos da EJA, convergem esforços para uma valorização dessa modalidade. Diria até que essa valorização extrapola ao âmbito das políticas públicas buscam também a reestruturação de propostas curriculares e das formações inicial e continuada dos professores. Tudo isso com vista a tornar todo o processo de ensino/aprendizagem adaptável às peculiaridades dos jovens e adultos.

Por exemplo, entende-se de Freire (1996) que é necessário respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico. Portanto, é necessário que venhamos a superar a maneira como os estudantes da EJA são vistos dentro das instituições de ensino. Precisamos abandonar o olhar de igualdade que se enraizou dentro das metodologias de ensino. Pois esse olhar que representa homogeneidade, padronização, reprodução, é excludente diante da realidade sociocultural/econômica da maioria dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, além de não favorecerem a emancipação humana. Na verdade, esse tipo de olhar favorece a cultura do silêncio, pois, é produzida pela incapacidade de homens e mulheres dizerem a sua palavra. Para Freire essa cultura, é produzida pela incapacidade de homens e mulheres não dizerem a sua palavra, de se manifestarem enquanto sujeitos sociais, em suas condições políticas, ou de modificação da sua própria realidade. Quem os critica geralmente os oprime e/ou desvincula de sua própria cultura (FREIRE, 1980).

A educação de jovens e adultos urge por uma mudança de olhar: dessa que torna os sujeitos – em sua grande maioria, negro, pobre, lésbica, gay, favelado, analfabeto/semianalfabeto ou até mesmo analfabeto funcional – responsáveis por seu fracasso escolar, para outra que vislumbra a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. É de suma importância que a estadia dos estudantes na EJA não se resuma a uma forma de educação compensatória, pois já se sabe que esses sujeitos, por serem carregados de experiências, – construídas nas relações fora do ambiente escolar – não interagem com a escola da mesma maneira que alunos da idade/série regular.

Postas as considerações sobre a EJA, partimos para o diálogo com a EA e seu papel na descolonização do pensamento. Nesse sentido, concordamos com Tristão (2009), ao afirmar que tal dimensão de educação tem potencial de compreender a complexidade da realidade socioambiental por meio da produção de uma ciência da religação, da junção dos diferentes saberes e da multiplicidade das vivências culturais e sociais. Afirma ainda a autora que são consideradas as interpelações e interdependências entre sociedade/meio ambiente, cultura/natureza e ser humano/natureza.

Destarte, Sato (2005) acredita que a Educação Ambiental tem potencial de problematização de assimetrias, como por exemplo, aquelas provenientes de olhares que percebem o conhecimento indígena ou popular como “tradicionais”, ou “primitivos”, que acabam por esconder uma hierarquia perversa da superioridade de quem estabelece e determina a contemporaneidade.

Sendo assim, cabe lembrar que EJA e EA se relacionam, principalmente, no campo de atuação da diversidade já que um dos princípios da EJA é o respeito pela valorização da diversidade e do diferente em todas as suas dimensões: gênero, cultura, etnia, raça, formação religiosa, classe social, orientação sexual, territorial. Do mesmo modo, a EA busca “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural” (Lei 9.795/99, art. 4). Portanto, acreditamos que assim como a EJA, a EA ambiental também busca a inclusão educacional reconhecendo e valorizando as diferenças. Lembrando que EJA é uma modalidade de ensino e a EA é uma dimensão interdisciplinar da educação comprometida com o meio ambiente.

Daí a importância de esforços que resultem em possibilidades de se conseguir enriquecer a modalidade EJA e nos permita chegar realmente a estes sujeitos que por um motivo ou outro não tiveram a oportunidade de frequentar ou concluir os estudos na idade regular. Esses esforços devem resultar em instrumentos material e imaterial que somem para uma nova forma de “olhar” a educação de jovens e adultos. E que essa soma se dê de maneira integrada, senão vamos continuar dentro de várias certezas, porém de forma desarticulada.

Diante de tal preocupação cabe agora analisar os resultados de alguns esforços. Compreende-se do Parecer nº 11/2000<sup>16</sup> em seu Art. 3 parágrafo X, que é necessário ressaltar as

---

<sup>16</sup> O Parecer CNE 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, foi aprovado em 10 de maio de 2000, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

experiências de vida, e que essas se qualifiquem com componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos, inclusive pelo reconhecimento de valorização da experiência extraescolar. Ou seja, não se deve desconsiderar a bagagem que os estudantes da EJA trazem para dentro da sala de aula, mas sim, visibilizá-las. Nessa mesma lógica Almeida (2016) diz que o ser do indivíduo acontece em seu processo de vida real envolvido em inúmeras determinações históricas; desse modo, as relações só poderão ser compreendidas em seu contexto, ficando claro no pensamento da autora que enquanto houver o olhar de “igualdade”, priorizando a educação de crianças e adolescentes, o que se reproduzirá é uma política de marginalização das ações da EJA.

O documento também enfatiza que o currículo do programa deve “articular dinamicamente, experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características econômicas e socioculturais do meio em que esse processo se desenvolve (BRASIL, 2000, p.49). Em outras palavras, porém na mesma lógica diz-nos Hengemuler (2008), que essa construção não deva ser individualizada, mas deve conter uma co-participação, de todas as pessoas que preenchem esse espaço chamado de escola, seja essa participação direta ou não. Porém, o que se presencia dentro das escolas nos remete a uma preocupação que acompanha o caminhar dos debates educacionais e que notadamente dificulta a viabilidade da integração dos componentes curriculares. Como por exemplo, frases corriqueiras pronunciadas por profissionais da educação: “isso é de função da escola” ou “isso é de papel da família... da igreja... da escola técnica” e até mesmo o termo “quando estiver lá fora o mundo ensina”, permeiam o âmbito escolar.

Portanto, qualquer que seja o debate, o direcionamento e as práticas de ações que têm como pano de fundo a emancipação humana não se pode perder de vista a integralização e a convergência de tais esforços. Pois, diante da realidade vivenciada pelos estudantes da EJA (instabilidade política, desemprego, miscigenação cultural etc.), a autonomia de visão e interpretação de mundo globalizado é de fundamental importância para o questionamento da realidade ambiental *sociohistoricocultural*, e conseqüentemente luta por seus direitos.

#### **4.1 A modalidade EJA: desafios e perspectivas**

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada de grande importância, seja por meio de documentos legais, seja por meio de debates acadêmicos. No entanto, na prática, essa modalidade de ensino é tratada, na maioria das vezes, simplesmente como compensatória, tanto no nível fundamental e médio, quanto nos diferentes turnos, independentes do gênero, idade, classe, etnia ou religião dos estudantes, não fugindo a uma educação voltada a legitimação de exploração de mão-de-obra.

Os profissionais que atuam na formação de alunos de nível fundamental e médio regular, na maioria das vezes, são os mesmos que atuam com alunos da EJA. Observa-se que as atividades culminam nas mesmas práticas pedagógicas, como se fossem modalidades de ensino que resultassem em um mesmo currículo, fato resultante dos processos de formação dos profissionais e precários planejamentos individual e coletivo. No que se refere ao planejamento geralmente, quando ele acontece com presença e participação de um coordenador pedagógico, percebe-se que sua atuação não dá conta de atender a vários professores de distintas modalidades. A esse ponto alia-se ainda a um fato relevante, que não podemos esquecer: a aproximação da realidade dos sujeitos às práticas de ensino se torna um horizonte cada vez mais distante, a partir da soma de proposições políticas marginalizadoras de governabilidade com as práticas infantis inseridas nos materiais didáticos e nas próprias práticas de professores que não tem formação na área.

A maioria das escolas não tem uma proposta de ensino voltada para atender as especificidades dos jovens e adultos. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada da realidade na qual estão inseridos. As propostas curriculares da EJA também não conseguem envolver a diversidade dos educandos, por privilegiar áreas do conhecimento distantes das reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso que defendo a EA como uma possibilidade de articular ou contextualizar o conteúdo da sala de aula às experiências dos sujeitos, de maneira diferente da costumeira: aquela com abordagens comportamentalista, reducionistas ou dualistas no entendimento da relação cultura-natureza. Acreditamos que isso acontece, também pelo fato da precariedade do sistema de ensino e de políticas públicas efetivas para a formação inicial e continuada do professor da EJA. Afinal, defendemos uma política de EA voltada a formação de atitudes individuais e coletivas e, que necessariamente, esteja ligada ao currículo, ou seja, à identidade da escola. Há necessidade da realização do

trabalho pedagógico voltado para a diversidade e especificidades, mas para isso é preciso utilizar pressupostos de forma efetiva e de qualidade, para subsidiar o professor na sua tomada de decisões sobre o currículo, os alunos e a prática pedagógica.

Diante desses problemas que a educação de jovens e adultos enfrenta, buscamos entender em Almeida (2016) a importância dessa modalidade de ensino. Segundo a autora, a EJA é um universo pedagógico importante para a realização plena da indissociabilidade entre teoria e prática e caminhos rumo aos processos de emancipação humana. Portanto, um dos ofícios do professor é trabalhar o conhecimento em sala de aula, da forma mais clara possível, para que seu aluno possa ter a oportunidade de analisá-lo e questioná-lo, e não apenas absorver informações. O professor, então, precisa considerar a bagagem de experiência e conhecimento que seu aluno já possui, para transformar as informações já adquiridas por esse aluno em conhecimento sistematizado.

Outra contribuição importante extrai-se do entendimento que se tem de Tristão (2004), quando a autora nos apresenta a constatação, de que as práticas hoje dentro da educação focadas nas competências e habilidades desvinculam-se das dimensões do lugar, de tempo e espaço, deslocadas do contexto histórico-social, tornando-se eminente um olhar mais integrado.

Diante disso, acreditamos ser pertinente, retomar a análise acerca da responsabilidade que devemos ter quando pensamos, falamos e praticamos educação na escola contemporânea. Segundo a lógica de Freire (2011), transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação do educando. Divinizar ou demonizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar.

A contribuição do autor nos leva, mesmo que de maneira empírica, a questionar a necessidade de as instituições de ensino (regimentos, normas, profissionais), precisarem abandonar esse tipo de olhar de igualdade, que prevaleceu e influenciou negativamente diversas políticas públicas, haja vista que favorece um discurso meritocrático de que as oportunidades estão sendo dadas de forma igual, sendo o estudante o responsável único por seu fracasso na vida escolar.

Precisamos urgentemente de um olhar que nos permita perceber o conjunto da obra (processo de ensino/aprendizagem), constituído por diversos componentes peculiares. Fazendo uma analogia com o instrumento responsável pela fragmentação da luz solar (Prisma), diríamos que seria um olhar por meio de um prisma educacional, pois permitiria vislumbrar o quão rico e complexo são os constituintes da modalidade EJA, perpassados por uma EA crítica. Seria possível a partir dessa ótica subjetiva, perceber as peculiaridades regionais, culturais, socioeconômicas de cada unidade de ensino, o que contribuiria para avanços na instituição e execução do ensino da EJA. Dessa maneira, de acordo Pontes & Clark (2016):

... mesmo quando o estudante da EJA tem acesso ao material escolar, a merenda, ao transporte e outros recursos facilitadores da aprendizagem, o que é a exceção, ainda assim, são estudantes trabalhadores, comumente subempregados e submetidos a situações objetivas de inúmeras dificuldades na luta cotidiana pela sobrevivência (Pontes & Clark, 2016 p.4)

Diante dessa análise problematizadora, poderíamos dizer que esse instrumento subjetivo (é subjetivo porque o olhar varia de sujeito para sujeito), possibilitará avançar além da percepção de que os estudantes da EJA são apenas subalternizados historicamente, permitindo a identificação da rica gama de conhecimentos e necessidades que esses sujeitos possuem, servindo como eixo norteador para a emancipação humana.

Acreditamos dentro dessa lógica que é possível e imprescindível a qualquer modalidade de ensino que almeja a emancipação humana, superar a finalidade da educação de trabalhadores exposto no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, UNESCO<sup>17</sup> (2010):

... a rapidez e complexidade das mudanças econômicas tecnológicas e culturais exigem do que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas - ainda mais no contexto da globalização [...], o crescimento da renda pessoal, nacional e regional é cada vez mais definido pela capacidade de criar, gerenciar, disseminar e inovar na produção do conhecimento (UNESCO, 2010, p.12).

Todo o olhar sobre a EJA, que considera a diversidade cultural, social, étnica, religiosa etc. saberá, que a pedagogia das competências, busca apenas adaptar e readaptar os homens e mulheres a atual estrutura do capital. Isso evidencia o que Amorim, Jimenez & Bertoldo (2015) relatou acerca da função do capital de produção, que busca a separação e sobreposição do trabalho intelectual em relação ao trabalho físico, denotando que o intelecto não se faz necessário ao trabalho físico.

---

<sup>17</sup> Unesco é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Por fim, uma ótica por meio desse instrumento subjetivo permitirá proporcionar contextos de aprendizagens e processos que sejam atraentes e pertinentes à realidade do estudante, levando sempre em consideração que são sujeitos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária, na religião, etc. Portanto, desconsiderar esses aspectos é eliminar componentes essenciais à emancipação humana, é o mesmo que dizer que são folhas de papel em branco e maximizar os “ciclos de exclusão e marginalização hereditários” (UNESCO, 2010, p.17).

### **Por que a modalidade EJA e a Educação Ambiental têm perfis para questionar a educação tradicional?**

Acredito, como professor de escola pública, que a educação hoje vigente, que aqui chamo de educação tradicional, em boa parte dos estabelecimentos de ensino, é caracterizada pela memorização de conteúdo, com vistas, seja para prestar o ENEM<sup>18</sup>, seja para obtenção de nota para frequentar a série seguinte, ou até mesmo prestar concurso público. Para Paulo Freire (1987), esta educação chamada de “Bancária”, parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber, criando-se, então, uma relação vertical entre o educador e o educando. O Educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, então, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente.

Diante dessa problemática, cabe lembrar que uma das características da educação ambiental está voltada a considerar o meio ambiente com uma visão sistêmica, compreendido em sua totalidade complexa como um conjunto no qual seus elementos/partes interdependentes se inter-relacionam entre si, entre as partes e com o todo, o todo nas partes em uma interação sintetizada no equilíbrio dinâmico, permitindo assim, construir valores que sejam capazes de:

Alimentar criticamente a constituição de movimentos contra hegemônicos na sociedade que se coloquem como antítese a uma tese dominante, potencializando o surgimento do novo em sínteses dialéticas constituintes do real em um processo de construção da sociedade socioambientalmente sustentável (GUIMARÃES, 2013, p. 22).

---

<sup>18</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil. Atualmente, os resultados obtidos no Enem ajudam os estudantes a ingressar em universidades públicas ou ganhar bolsas de estudos em instituições particulares. Criado em 1998, o Enem é o maior processo seletivo ao nível nacional do Brasil, abrangendo aproximadamente mais de 7 milhões de candidatos inscritos para a realização das provas.



Assim posto, essa modalidade de Educação de Jovens e Adultos, segundo a LDB (Lei 9.394/96, art. 37 e 38), tem como foco a educação para o trabalho aliada à formação para a cidadania. E no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos desde 1976, o conceito explícito significa oportunizar, de forma aberta, flexível e pessoal, desenvolver conhecimento, competências e disposições que os adultos precisam e desejam em todas as fases da vida.

Da CONFINTEA +6 (2010), depreende-se que a Educação de Jovens e Adultos tem o intuito de garantir que “muitas pessoas marginalizadas consigam participar na construção do seu próprio desenvolvimento e, assim, contribuir para a transformação social” (UNESCO, p. 119)

No que toca a Educação Ambiental, encontramos forte diálogo em Giroux (2003), mesmo que o autor não fale especificamente dessa dimensão de educação, por acreditarmos que ela tem força para transformar a pedagogia em uma prática política, ou seja, uma cooperação entre educadores e outros sujeitos culturais, engajados nas lutas sociais e ambientais, resulta na construção de novas formas de compreender e viver a relação *saberesfazeres*, teoria prática. Ou seja, entendemos, assim como o autor, que há necessidade de uma visão holística de meio, bem distante de qualquer lógica que fragmenta, que dualiza os componentes do processo de ensino aprendizagem.

Diante dessas conceptualizações com relação aos princípios/fins norteadores da Educação de Jovens e Adultos, assim como também da educação ambiental, é inquestionável que a modalidade EJA pode criar um ambiente propício à transição de uma EA, com enfoque na dimensão individual, para uma EA, “orientada de processos educativos que compreendam a interdependência entre sociedade-natureza e intervenham nos problemas e conflitos socioambientais” (Carvalho, 2004, p.17).

Cabe lembrar que, geralmente, o que se tem são práticas em EA desenvolvidas, em sua maioria, de maneira pontual nas escolas, como aquelas que se reduzem às comemorações ao dia internacional da água, do dia do meio ambiente, à palestras e outras formas isoladas de abordagem de meio ambiente. Essas práticas vão na contramão de alguns objetivos que destaco abaixo, descritos nas Diretrizes, do Capítulo II, da Lei 9.795/99:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;  
VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;  
(9.795/99, art. 5)

Acreditamos não precisar ser um mestre da gramática ou um estudioso da Política Nacional de Educação Ambiental, para vislumbrar o potencial que carregam os objetivos descritos em suas diretrizes, como mecanismos de construção de vetores da emancipação humana. No entanto, vamos nos ater somente aos incisos I, VII e VIII, não que os outros não dialoguem com a finalidade da EJA, mas sim porque são pertinentes para o que nos propomos a discutir.

Podemos observar no inciso I que a Educação Ambiental visa tratar das questões ambientais sempre preocupadas em reconhecer que o meio ambiente é muito mais que animais e vegetais compondo o meio biótico de um ecossistema, ou ainda, mais do que a exploração dos recursos naturais pelo homem. Ou seja, é preciso pensarmos em uma Educação Ambiental que contrarie aquela que Carvalho e Grun (2005) denunciam como responsável pela “difusão/explicação de informações corretas e do educador ambiental como um leitor literal do *livro da natureza*”. Compreendemos ainda do inciso I, que os legisladores ressaltam que para se alcançar a “sustentabilidade”, é preciso trilharmos um caminho que nos leve à compreensão de toda a teia que constitui o meio ambiente. Portanto, concordamos com Carvalho (2004), quando a autora sinaliza que a educação ambiental tem potencial de:

...formação de um sujeito capaz de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes. Diagnóstico crítico das questões ambientais e autocompreensão do lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são ponto de partida para o exercício de uma cidadania ambiental (CARVALHO, 2004, p.75).

Ainda no inciso I quando se fala da integração do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, podemos supor que os estudantes da modalidade EJA apresentam aspectos sociais e emocionais propícios para a efetivação da EA emancipadora, pois estes, por serem sujeitos que ocupam postos de trabalho, estão inseridos em um modelo de produção capitalista, ou seja, em uma sociedade baseada no consumo. Portanto, nada mais pertinente do que abordar questões socioambientais com indivíduos impregnados e necessitados de reflexões acerca de práticas sociais de produção e consumo dentro da lógica capitalista.

Já no inciso VII, é notório, sem exagero, que a Educação Ambiental tem em seu bojo, a busca pela desnaturalização da visão de que o analfabeto só precisa saber ler, de que os assentamentos de sem-terra é constituído de preguiçosos, de que ribeirinhos são isentos de conhecimento válido para a sociedade atual, de que a mulher deve ser submissa ao homem, de que o negro tem QI intelectual inferior ao branco, entre outras formas de produção de desigualdade, por meio da adoção de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.

Portanto, acreditamos que compartimentalização já atuou de modo perverso na separação e pulverização de tantas comunidades e saberes, que acredito que os usos das palavras podem indicar um ressignificar na forma de conhecer os diferentes saberes, entendendo-os como uma grande rede tecida pela humanidade em diferentes *espaçostempos* de vida e experiência. Para que se rompa com esses conceitos, necessitamos visar o presente e o futuro de nossas sociedades como se fosse o nosso futuro pessoal (SANTOS 2007).

Há um forte diálogo no pensamento de Almeida (2016) com o objetivo da EA exposto no inciso VIII. A autora diz que a Educação de Jovens e Adultos é constituída por práticas e reflexões que não se restringem à escolarização, denotando um real entendimento de que a condição histórica socioeconômica dos estudantes não deve ser excluída do processo educativo. Continua autora dizendo que o estudante da EJA apresenta processos formativos variados, em que se aglutinam: iniciativas de qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e cultural. São processos potentes para a efetivação do pensamento solidário com todas as formas de vida, com as gerações atuais e futuras, presentes na interpretação que se tem do inciso VIII Capítulo II, da Lei 9.795/99.

Diante dessas reflexões cabe lembrar o que disse Tristão (2004), que as políticas de Educação Ambiental, desde a Constituição de 1998, vêm sinalizando para que a EA seja abordada de maneira interdisciplinar em todos os níveis de ensino. Porém, entendemos de Tristão (2004) que há um distanciamento entre as propostas do governo, as condições das escolas, a jornada de trabalho dos/as professores/as e as práticas interdisciplinares. Logo, concordamos com Tristão, ao afirmar que: “Entendo ser o processo de formação de professores/as uma ‘rede de relações’, de múltiplas articulações entre contextos para sua formação e profissionalização” (TRISTÃO, 2004, p. 118)”.

Assim, constatamos que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), de uma certa maneira dialoga com os objetivos e finalidades da EJA, defendida por autores e documentos

oficiais. O caminho para alcançar a emancipação humana é árduo e requer dos profissionais da educação de jovens e adultos, além de uma formação inicial e/ou continuada comprometida com a realidade estruturada sob os moldes da sociedade do consumo, que insiste em fazer com que os explorados acreditem na ideologia dos exploradores e acreditam que é possível à conquista da equidade e da justiça sem revolver a estrutura do capital (Amorim, Jimenez & Bertoldo, 2015). É preciso, por parte dos profissionais da educação, transformar a utopia da emancipação humana dos estudantes da EJA em algo realmente alcançável.

#### **4.2 Movimentos de institucionalização: possíveis potências de descolonização do pensamento**

A Constituição Federal de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação em que, pela primeira vez, a educação de pessoas adultas foi compreendida como dever do estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e extensiva para pessoas adultas (Di Pierro e Haddad, 2000).

Já na década de 40, algumas iniciativas políticas e pedagógicas ampliaram a educação de pessoas jovens e adultas: a ampliação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (Di Pierro e Haddad, 2000).

Ainda nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos- CEAA. A CNER caracterizou-se até 1956 como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. E em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão.

Já em nível internacional, a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) foi realizada em Elsinore (Dinamarca) em 1949, um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e pouco depois da criação da UNESCO, em 1946.

A Conferência mais recente, a sexta, foi realizada, em dezembro de 2009, em Belém do Pará, Brasil. O Marco de Ação de Belém, aprovado durante a CONFINTEA VI, estabeleceu recomendações e compromissos com base em sete eixos voltados para: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e, por fim, monitoramento.

Importante retomar a seguinte reflexão: na década de 60, enquanto Paulo Freire lutava para que os oprimidos tivessem acesso a uma escolarização transformadora, concomitante, haviam outros questionamentos sendo levantados. Raquel Carlson apresentava seu livro “*Primavera Silenciosa*” à sociedade de forma tão impactante que impulsionou os movimentos ambientais em diversos países.

Em 1968, em Roma, alguns cientistas dos países desenvolvidos se reuniram para discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial. Daí surgiu o problema ambiental em nível planetário, e como consequência disso, a Organização das Nações Unidas realizou em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano. Nesse sentido, uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais.

Segundo Tristão (2009), em 1989, seguindo a lógica do engajamento ativo e participativo, realizou-se a 1ª Jornada de Educação Ambiental, lançada no Fórum de EA que antecedeu a Conferência Rio 92. Os movimentos para os fóruns se iniciaram em 1989 e em 1992, atualmente estamos na sua nona versão<sup>19</sup>, em São Paulo, e significaram os movimentos iniciais para a formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea). Esses fóruns desempenharam também papel importantíssimo na implementação das políticas públicas de educação ambiental no Brasil e influenciaram na elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, produzido por 600

---

<sup>19</sup> O IX Fórum de Educação Ambiental aconteceu em 2017, na cidade de Camboriú, na Universidade do Vale do Itajaí.

educadores e educadoras ambientais de todo o mundo durante a Jornada Internacional de Educação Ambiental, ocorrida no Fórum Global de ONGs da Conferência Rio'92. (ibidem)

Afirma, ainda, Tristão (2009), que nessa mesma década também foram criadas políticas importantes para a institucionalização da educação ambiental. Os Fóruns de Educação Ambiental intensificaram-se em 1992, 1994 e 1997, e duas grandes conferências mundiais, a Rio'92 e a Rio+5, ocorrida em Johannesburgo, na África do Sul, deram imensa visibilidade ao termo desenvolvimento sustentável que, a partir daí, literalmente “caiu na boca do povo”. Em 1994, o Ministério do Meio Ambiente elaborou o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e no fim da década foi promulgada a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada em 2002 (ibidem).

Porém, há de se convir que, no debate atual do campo ambiental, as problemáticas socioambientais são provenientes do estabelecimento de relações de dominação, de colonização e de subalternização entre culturas e nações, resultante de poder assimétrico instituído pelo capitalismo e, essa relação colonial é fortalecida, ao passo que há enfraquecimento dos esforços que buscam “retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminados pela experiência colonial (HALL, 2009, p. 101-102)”.

Daí a importância de se conhecer/discutir a CONFINTEA Brasil + 6 e a Política Nacional de Educação Ambiental, por cremos que tais “documentos debatem os usos de experiências e práticas sustentáveis invisibilizadas (TRISTÃO, 2014, p. 475)”, que foca em uma racionalidade cartesiana.

Como já sinalizado por Tristão (2014), a educação ambiental estimula a criação de espaços de convivência, que acabam por propiciar situações que “favorecem aprendizagens com/no/sobre o meio ambiente (TRISTÃO, 2014, p.474)”. Aqui, poderíamos afirmar que potencializariam a descolonização do pensamento.

Entendemos de nossas análises e discussões acerca do real objetivo da educação de jovens e adultos, na perspectiva freiriana, que ela tem como fim a emancipação do sujeito historicamente excluído (FREIRE, 2006), ou seja, em relação aos oprimidos, a educação deve conduzi-los ao entendimento de sua situação de exploração para que possam agir em favor de

sua própria libertação. Ou seja, é função da educação compartilhar com os educandos formas de “ler o mundo” para poder transformá-lo radicalmente.

Dentre os vários resultados de esforços empreendidos (diga-se de passagem, não medidos) que resultaram em documentos/movimentos diversos, cujo objetivo é orientar ações para a emancipação humana, não podemos deixar de dar ênfase ao movimento CONFINTEA VI e a Lei 9.795/99, que mesmo com suas limitações para suas efetivações, decorrentes das políticas governamentais e estruturais orgânica, ainda assim podem ser tratadas como potências para a quebra da inércia e da descolonização do pensamento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Observa-se nas recomendações da CONFINTEA VI (2009), que o direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. Portanto, um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político, ou seja, é um instrumento essencial de construção de capacidades para o enfrentamento de desafios e complexidades da vida.

Mesmo que tenhamos um “pé atrás” com qualquer movimento que tem como carro chefe a UNESCO, que nesse caso é órgão responsável pelas últimas recomendações encontradas em documentos de conferências internacionais de educação de adultos, bem como da educação ambiental e que essas “recomendações”, como afirma Amorim, Jimenez & Bertoldo (2015), demonstram a intenção de exercer influência no âmbito das políticas educacionais, principalmente em países ditos em desenvolvimento, tendo como norte atender às demandas imediatas do capital, não podemos despotencializá-las.

A preocupação válida com a Educação voltada a adultos em documentos da CONFINTEA já data de um longo período, tanto que a educação para essa modalidade de ensino em Nairóbi (1976), em suas recomendações, entende-se que todo processo de ensino aprendizagem, formal ou informal, de pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as relacionam, para atender suas necessidades.

Uma declaração dessa natureza tem seus questionamentos, porém também tem suas valias, por exemplo, não se pode diminuir uma recomendação que tem em seu bojo, a valorização da condição intelectual produzida ao longo da vivência dos estudantes da EJA, no processo de ensino/aprendizagem. Também é de fundamental relevância para a emancipação humana, o

enriquecimento do conhecimento, a partir da relação que é estabelecida entre as necessidades individuais e desenvolvimento técnico para supri-las. Pois, de acordo Freire (2004, p. 23) “quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Ainda dentro do Marco de Ação de Belém (2010), cabe ressaltar que esse, defende que a aprendizagem vai além do aspecto compensatório, presente em falas de professores da EJA, para uma aprendizagem ao longo da vida, e que ela é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos.

Portanto, a aprendizagem ao longo da vida ao reconhecer que a trajetória de vida dos estudantes de EJA não pode ser reduzida a uma interminável sucessão de formações “úteis e eficazes”, dentro de uma lógica de racionalidade econômica e gerencial, pode ser considerada como um marco para modalidade EJA, pois faz frente a todas as formas de movimentos institucionais, estruturais, políticos governamentais que reproduzem a educação elitista, responsável pela privação histórica dos sujeitos de classes populares. Movimentos que veem a modalidade EJA como:

Uma educação “tapa buracos”, destinada a remediar falhas dos sistemas social e educativo, encarregada de ensinar àqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola quando crianças; (...) uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, ou uma educação compensatória. (TORRES, 1995, p. 28).

A contribuição de Torres aos aspectos socioculturais dos estudantes da EJA (indivíduos ativos na sociedade) dialogam fortemente com o que diz Adorno (1947) acerca do papel da educação: ela deve ser simultaneamente propiciadora do desenvolvimento da autonomia, racionalidade e possibilidade de ir além da mera adaptação, chegando à emancipação; é apontada uma crítica à indústria cultural<sup>20</sup>, vista como a responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com criticidade, e ainda afirma que a educação não pode ser um instrumento disciplinador de condutas através da repressão, costume que sempre, segundo relatos dos mais velhos, predominou durante muitos anos de forma explícita através de castigos físicos e morais, e que, hoje, acreditamos está, de maneira disfarçada, através de narrativas que conduzem a uma condição de sentimentos de inferioridade.

---

<sup>20</sup> O termo Indústria Cultural (em alemão Kulturindustrie) foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial. A indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer, possui padrões que se repetem com a intenção de formar uma estética ou percepção comum voltada ao consumismo.



Com relação a Lei 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, é inquestionável seu potencial para orientar e direcionar práticas e propostas de uma educação ambiental crítica. A ideia não é fazer uma análise minuciosa dos objetivos, princípios e incumbências da referida lei. Tão logo, é impossível não dar ênfase a alguns pontos que diante de nossa discussão, se torna pertinente. Como por exemplo, no conceito que traz o art. 1º, que trata a EA como:

... processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei nº 9795/1999, Art. 1º).

Essa construção de valores sociais, conhecimentos e etc., por meio da coletividade e voltado para melhoria da qualidade de vida, é notadamente o sonho de alunos privados de educação e, conseqüentemente, excluídos no modelo de sociedade capitalista. O que está expresso no art. 1º da referida lei, está em comum acordo com o que defende Costa & Minasi (2015): a educação ambiental atua nos processos humanos influenciando a forma de reação aos acontecimentos da vida social. E também dialoga com proposta libertadora de Freire (2000), quando ressalta que falar da emancipação humana é falar das diferentes formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão; é falar de pessoas que vivem de grandes necessidades materiais, de subtração subjetiva e que acabam por ter ausência da alegria de viver, da conscientização principal para conseguirem encontrar a liberdade, a felicidade e a cidadania que desenha a democracia.

Poderíamos ainda, encontrar na análise deste 1º art. uma tendência de educação ambiental dentro dos moldes de uma pedagogia crítica, aquela que tem como fim a emancipação humana. Isso porque, a maneira com que se propõe (processos) chegar à sua finalidade, dialoga com o que traz Costa & Minasi (2015), afirmando que a educação ambiental sob a perspectiva da emancipação humana atua como processos que confrontam, pela ação política, as determinações do sistema capitalista e suas formas de destruição das relações dos homens entre si e desses com o ambiente natural.

O artigo II, diz que a educação ambiental é um componente essencial e 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 (LEI Nº 9.795/99). Mesmo deixando claro que deve estar presente em todas as modalidades de ensino, subtende-

se do trecho “processo educativo, em caráter formal e não-formal”, que a modalidade EJA proporciona maior força em tornar-se efetiva a emancipação humana por meio de debates de questões ambientais, já que seus estudantes são uma clientela que no desenvolver de suas atividades diárias confrontam a teoria com a prática; além da possibilidade de não haver dissociação da conjuntura socioeconômica e político-cultural com norte dos processos de ensino/aprendizagem.

Dentre os diversos princípios presentes na PNEA, são de fundamental relevância aqueles que têm a educação ambiental como potencial para a emancipação humana. Ou seja, tem um enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, sem perder o foco na necessidade de respeito à multiplicidade da experiência humana e das lutas sociais, buscando superar a maneira com que a rede pública no Brasil se expandiu sobre a égide da “Educação para Todos”, uma forma desigual e assimétrica, com caráter fortemente seletivo.

Vemos a preocupação da legislação, no que toca a educação ambiental, em se dar em um enfoque democrático. No geral, comungam com o pensamento de Freire (2003, p.30-31) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e criticidade”. Nesse caso observa-se que ambos envolvem em ouvir o outro, porque o outro não é desprovido de conhecimento, mas sim, de conhecimentos distintos e válidos. No inciso IV, tem-se, como princípio a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais, denotando, mais uma vez, uma grande afinidade da modalidade EJA, com os pressupostos de uma Educação ambiental propulsora da emancipação humana.

Normalmente, a modalidade EJA apresenta, no bojo de suas propostas, apenas o acesso à certificação voltado à qualificação profissional, no intuito de resolver a questão financeira, sem significativo crescimento cognitivo. Então, diante de tão potente princípio, nos enchamos de esperança de que essa vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais, como fundamental para ratificar a afirmação de Grun (1996), de que é possível a reapropriação de certos valores que não estão no nível mais imediato da consciência, pois se encontra reprimido através de um longo processo histórico. E que segundo Ferreira (2012) para um sujeito 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.

Para encerrar a discussão acerca do rol dos princípios da Educação ambiental, escolhemos o inciso V, pois trata de um assunto polêmico, que chamaríamos aqui com a chave mestre para

se efetivar a educação ambiental emancipadora. O presente inciso afirma necessidade de se garantir a continuidade e permanência do processo educativo, subtendendo-se, dentro da lógica de nossa discussão, seus esforços para a modalidade EJA. Nesse sentido, torna-se adequado para a discussão sobre a emancipação humana, já que se torna improvável alcance dos objetivos da EJA quando o ensino se resume a ações pontuais, com enfoque apenas na correção da distorção idade-série, na secundarização da política educacional, em ações paralelas, políticas descontínuas, configurando iniciativas aligeiradas. Como nos alerta Oliveira (1999):

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos, são basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneas no interior de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Todas essas análises convergem ao que está exposto nos parágrafos 1º e 2º do artigo 37, da Lei 9.394/96:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Lei 394/99, Art. 37, parágrafos 1º e 2º).

E ainda, dentre os objetivos fundamentais da educação ambiental expressos na Lei 9.795/99, cabe ressaltar o inciso IV, que traz em seu bojo o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Acreditamos que os sujeitos da EJA, envolvidos com um processo educativo crítico e reflexivo devem apresentar, dentre diversas qualidades cognitivas, princípios de cidadania, solidariedade e principalmente a autonomia, vista aqui não como direito legal (soberania política), mas sim, como potencial intelectual de realizar suas escolhas sem se deixarem influenciar por mecanismos de poder externo. Se comportando como homens que sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, sendo contrários aos interesses de outros homens quando se opõem aos seus (Almeida, 2016).

Diante dessas reflexões problematizadoras sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental, por meio de movimentos de institucionalização, de documentos e

produções, como dimensões da educação carregadas de potências propulsoras para a emancipação humana, cabe agora, considerá-las como processos indissociáveis para atingir tal fim. Como afirma Ramos (2016), a integração curricular contribuiria para construção de uma educação mais igualitária, visando à superação de problemas de socialização diante dos sistemas de valores próprios das sociedades industriais avançadas.

Considerando a EJA como uma modalidade de ensino fundamentada em princípios que valorizam as experiências dos estudantes, encontramos diálogo e respaldo em Thompson (1981), já que ele diz que a experiência não é algo para ser tomado apenas como ponto de partida com respeito aos saberes, mas consiste em uma “exploração aberta do mundo e de nós mesmos” (Thompson, 198. p.189).

Portanto, entendemos de Thompson (1981), ser (a experiência) um movimento, um processo contínuo de subjetivação comum de indivíduos de uma mesma classe que se opera em determinado período histórico. É esse processo que permite à descoberta da similaridade de situação, que parece ser importante para a elaboração da identidade de classe forjada e, conseqüentemente torna-se possibilidade de superação dos limites presentes no contexto do indivíduo, por ser este, um sujeito integrado e suas ações também integradas a um modelo social que estaria dado segundo um sistema estabelecido de acordo com normas e valores comuns a todos.

Também encontramos respaldo em documentos oficiais, conforme destacamos:

A aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo (BRASIL, 2000, p.53).

Diante da finalidade maior dessa discussão, acerca da culminância do processo educativo da modalidade EJA na emancipação humana, não podemos deixar de ressaltar que antes de formar sujeitos empoderados de autonomia, essa modalidade precisa primeiramente tornar o ambiente de ensino/aprendizagem dotado de condições físicas/materiais atraentes para cumprir o exposto no parágrafo segundo da lei 9.394/96: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Essa meta é imprescindível para assegurar um mínimo da evasão escolar, um desafio que permeia principalmente a modalidade EJA, que como já foi discutido, tem sua clientela composta por trabalhadores, em sua maioria.

Em um levantamento feito na EEEFM Antônio dos Santos Neves, no município de Boa Esperança/ES, pode-se constatar que de uma turma de 23 estudantes matriculados na 3ª etapa da EJA do primeiro semestre de 2016, apenas 17 concluíram o ano letivo. Já em outra turma do segundo semestre do mesmo ano, de 28 matriculados, 21 conseguiram fechar o ano letivo. Transformando esses valores em porcentagens, podemos concluir que aproximadamente 12% dos matriculados em 2016 na 3ª etapa da EJA não concluíram com “êxito” o ano letivo, com reprovação por faltas.

Comparando o número de reprovados com o de aprovados, parece ser um valor ínfimo. Porém a análise se dá apenas na última etapa do ensino básico e que geralmente é tida, pelos estudantes, como aquela que realiza seus sonhos de “completar os estudos”. Então, pela lógica, era de se esperar um valor bem mais próximo de 100%, prevalecendo, pois, a narrativa, por parte dos envolvidos nesse processo, de que completar o ensino básico é mais que o suficiente.

Essa visão de ensino, para os estudantes da EJA, inferioriza e desestimula os sujeitos e as políticas públicas em investir em projetos de continuidade dos estudos. Segundo Ireland (2013), a falta de argumentos, dados concretos, sobre o impacto da EJA no emprego, na produtividade, na participação, na qualidade de vida, no desenvolvimento sustentável, na atividade como essencial para manter a população mais velha mais saudável e envolvida, assim como a falta de envolvimento das Universidades, acaba por não convencer a aumentar seus investimentos nesta modalidade.

O que se tem hoje como aspecto da educação para jovens e adultos é um ensino com pouca referência ao amplo leque de atividades abrangidas pela definição de educação estabelecida:

A educação de adultos engloba a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (UNESCO,1997).

Observa-se também que a EJA, ainda é analisada sobre o prisma de resultados econômicos e políticos, reproduzindo a marginalização dos objetivos de alfabetização de jovens e adultos,

que são fundamentais para se alcançar a emancipação humana. Isso resulta numa auto exclusão social, como constata Pontes & Clark (2016): em muitos momentos esses sujeitos não se reconhecem como possuidores de saberes válidos e, não raro, desconfiam da própria capacidade de aprender, sequelas deixadas pelos tumultuados processos de escolarização aos quais foram submetidos.

Assim posto, defendemos uma Educação Ambiental que trate das questões culturais locais, valorize as narrativas produzidas pelos sujeitos, visto que elas potencializam a geração de novos conhecimentos para o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas, frente ao conhecimento acumulado e frente à realidade socioeconômica, cultural e ambiental do mundo contemporâneo.

Portanto, recorreremos novamente a Ramos (2016), para a ratificarmos a defesa de uma articulação entre EJA, movimento CONFINTEA e lei 9.795/99, pois a autora, em consonância com as recomendações, diretrizes, normas e objetivos desses documentos, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, então assim, possibilitar o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe, ou seja, alcançar a emancipação humana.

## 5. AS TESSITURAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: VISIBILIZAÇÃO DE SABERES E FAZERES

experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (Larrosa, 2011, p. 5).



Figura 8 – Alunas/os da EJA elaborando cartazes para a semana do Meio Ambiente

Foto: Alberto Cabral

Como em qualquer diálogo estabelecido, cremos que as relações dadas no âmbito escolar afetam os sujeitos participantes, de tal forma que todos passam a exalar resíduos de tal contato, numa lógica que seus *saberesfazeres* ambientais atravessam as redes cotidianas da escola em estudo, fortalecendo uma cultura de troca de experiências. Portanto, correríamos o risco de agirmos como demagogos, caso acreditássemos que apenas um dos sujeitos envolvidos teria sua subjetividade reformulada.

### 5.1 Problematicando os *saberes-fazer*s: educação ambiental tecida nas narrativas



Figura 9 – Aluno/as confeccionando o mural para a semana do meio ambiente

Foto: Alberto Cabral

Observamos que nas narrativas de professores (as), diretora, pedagogo, merendeira e alunos a expressividade de um processo contínuo que instiga outras racionalidades comprometidas com a ética, a coletividade, a afetividade, a solidariedade, as transformações sociais, a diversidade e a outridade. Acreditamos que o diálogo, não necessariamente feito da maneira mais democrática possível, afeta a relação dos sujeitos. Portanto, no cotidiano da escola, ao longo do processo de pesquisa, o que observamos é que há uma disponibilização da fala do outro, com o outro, que leva à compreensão do gesto do outro e as diferenças do outro. De certa maneira, potencializa um processo educativo emancipatório, ou seja, uma educação que fortalece a indignação e a rebeldia, voltada para o inconformismo. Assim, como lembra Santos (1996):

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo (SANTOS, 1996, p. 17).



Diante desse processo de aprendizagem que se tece nas redes cotidianas da escola, nos lembramos do que disse Freire (2012, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E que, por fim, deflagra no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criativo. Como observamos na seguinte narrativa da diretora da escola:

Depois que colocamos as calhas para captação de água da chuva, eles mesmos deram a ideia de canalizar a água do bebedouro pra usar na horta e até mesmo na limpeza do chão do refeitório. Estamos pensando agora numa forma de fazer porque tem a questão da gravidade né, e o bebedouro fica praticamente no mesmo nível do pátio e do refeitório (Adriana- Diretora da EEEFM Antonio dos Santos Neves).

E nesse sentido de afetamentos, dados pelas relações estabelecidas, é importante retomarmos a contribuição de Santos (2002), **discutidas no capítulo 3**, ao sinalizar a importância da sociologia das ausências, por ela expandir o domínio das experiências sociais já disponíveis. Enquanto que a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. Afinal, uma racionalidade única acaba por tornar não críveis as outridades, essas que insistentemente são silenciadas pelo capitalismo moderno.

A percepção desse conceito, trazido e presente nos *saberes-fazeres* socioambientais dos ribeirinhos permeiam a todo o tempo as suas narrativas. Tem impacto os relatos feitos pelos alunos ribeirinhos quanto de sua atuação nas atividades escolares, percebidas nos momentos comemorativos na escola ou na comunidade, nos quais se busca abrir espaço para que os alunos exponham suas experiências de moradores de comunidade ribeirinha, como vemos na narrativa seguinte:

O professor, eu acho que a gente devia apresentar esses vídeos que o senhor trouxe na semana que vem. É que o Reginaldo (pedagogo do turno) pediu pra gente preparar alguma coisa pra apresentar na gincana de quarta-feira. (Rogério-aluno da EJA e morador da Comunidade)

Eu acho que a gente devia apresentar uns vídeos, fotos e falar pros alunos a importância da preservação da água. (Rogério - aluno da EJA e morador da comunidade ribeirinha sobre a gincana de comemoração dos 40 anos da escola).

Dessa forma, o saber obtido da experiência com a sua pesca artesanal – ainda que alguns tenham sua carteira de trabalho assinada, uma vez que as práticas de tecer as peneiras e os jiquis, pintar à mão os barcos e consertar as malhadeiras e tarrafas debaixo da mangueira são práticas cotidianas dos homens e de seus filhos e de suas esposas, sujeitos ribeirinhos, os quais se orgulham ao contar as histórias sobre suas estratégias de sobrevivência. E com isso,

trazem à tona os aprendizados e saberes em relação aos seus modos de vida forjados na experiência, na lida cotidiana com o rio, com a comunidade, com o outro, com o ambiente e com o mundo.

Um fato interessante se deu na convergência de dois relatos acerca de um mesmo assunto: a vinda de pessoas, donas de represas particulares, pescar as Curimbas (filhotes de Curimatam) no trecho do rio que margeia a comunidade. Numa visita feita no Domingo (25-03-2018), quando tinha terminado de atravessar a ponte, um pescador me abordou e disse: “he professor, você acabou de perder uma cena, a polícia acabou de levar um monte de gente que estava pescando os filhotinhos de Curimba”. Três dias depois, quando cheguei na escola, um aluno que faz parte do grupo focal, também me relatou o mesmo fato. Nesses relatos, é destacado o uso predatório de um recurso disponível para a população e que afeta diretamente a vida dos ribeirinhos: a retirada de filhotes de peixes. É interessante observar que ambos justificavam, em seus relatos, o fato da pesca predatória oferecer risco de sobrevivência, tanto da espécie, quanto dos moradores da comunidade.

Tais narrativas sinalizam para a uma lógica que tem seu pensamento ecológico como sentido de natureza que envolve valores humanos e não aquela que se reduz ao aspecto científico apenas. Nesse pensamento, tem-se a visão de que a retirada dos peixes oferece risco de extinção da espécie, de que a “natureza é bela”. Tal entendimento, a meu ver, aproxima-se da existência de uma razão sensível como parte da natureza humana, suas consequências sociais e impactos ambientais como sugere Tristão (2013).

Importante, aqui, destacar que é consensual que as narrativas não são um mero amontoado de fatos. Elas discorrem numa sequência temporal e apresentam aquilo que se considera “ponto” contável. Esse ponto pode ser entendido como o motivo pelo qual a história é contada, ou seja, o ponto constitui a mensagem da história. Nos relatos acima, pode significar uma forma de resistência frente à visão mercantilista e individualista da manipulação dos recursos naturais, já que compreendem que, a partir do momento em que os filhotes de peixes são retirados do rio para se desenvolverem em represas particulares, o uso de tal recurso natural, fica limitado a algumas poucas pessoas.

Nesse caso, fica perceptível a função social da narrativa, apropriada pelos alunos em questão, quando são destacados os relatos de uma situação irregular sobre a utilização do bem natural. Ao ter contato com o pesquisador, essa narrativa surge naturalmente, como forma de

denunciar uma situação ocorrida, como forma de externar o pensamento ecológico correto, em face ao momento em que é possível a compreensão do interlocutor, sensível à problemática vivenciada na comunidade.

Podemos perceber que as narrativas surgem, nesse caso, para dar voz ativa, cumprindo uma função de denuncia ambiental. Nesse sentido, a narrativa aparece como forma de dar visibilidade à uma situação, que provavelmente, faz parte da vida cotidiana dessas comunidades frente às situações de silenciamentos vivenciadas. Assim, dialogando com Hart (2009), a narrativa pode até mesmo nos permitir ver o que não conseguimos ver nos espaços cotidianos dominados por imagens culturais que se tornaram invisíveis na sua qualidade ordinária de senso comum. Tem poder também, afirma o autor, mascarar/marginalizar o que não se encaixa nas normas preconcebidas.

Hart (2009) também afirma que há a necessidade de reconceituação de conexões entre a natureza, a cultura, a educação e o meio ambiente parece significar o enfrentamento de questões de valor que formam a base da diversidade cultural e do caráter único do indivíduo. É que vemos na narrativa:

Ahhh, meu filho... depois que os professores viram o tanto de água que a gente gastava só pra lavar os copos que eles usavam pra beber água, rapidinho a diretora comprou uns copos e deixou eles bonitinho, com o nome de cada professor. Aí eles mesmos compraram suas garrafinhas e pronto. Tá economizando muita água (merendeira da escola).

Tal narrativa, produzida a partir da situação em que elas foram envolvidas em um breve levantamento que fiz (uma semana de análise) sobre o gasto de água para lavar apenas copos usados para beber água, denota afetamentos, já que as relações são dadas, são caracterizadas, segundo Paul Hart (2009), como experiências relacionais no âmbito educacional, e que podem lidar ativamente com processos de transformação. Podem até mesmo ser vistas como uma forma de alcançar mudanças sociais e culturais na realidade fundamental.

Considerando a significação das narrativas dos sujeitos participantes e narradores/as e as suas experiências e práticas cotidianas, compreendemos o sentido interpretativo atribuído aos fragmentos das narrativas transcritas em cada momento, a partir de Hart (2005), que entende, esses métodos como exploratórios, dialógicos, provisórios e indeterminados.

Diante disso, entendemos que a Educação Ambiental se dá nas interlocuções das relações, pois são nos retoques das subjetividades dos envolvidos neste emaranhado, pois desinvisibilizam outras racionalidades diante das complexas relações tecidas no cotidiano, de modo que elas possam apresentar-se com os passos fenomenológicos voltados para “[...] uma prática transformadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos e corresponsáveis por um desenvolvimento que respeite as mais diferentes formas de vida” (TRISTÃO, 2005, p. 169). Vale recordar que foi por meio das experiências com filhos e filhas de trabalhadores rurais e urbanos, a convivência com suas dificuldades e possibilidades de vida, as conversas que teve com pescadores e pais de família, que abriu os horizontes de Freire para as desigualdades sociais e de como a sociedade está estruturada a partir de uma contradição entre opressores e oprimidos.

Tanto que, lembra Freire (1992):

Em minhas andanças e visitas aos diferentes centros que mantinham em áreas de Nova York, pude comprovar, re-vido, comportamentos que expressavam as “manhas” necessárias dos oprimidos. Vi e ouvi coisas em Nova York que eram “traduções” não apenas lingüísticas, naturalmente, mas sobretudo emocionais de muito do que ouvira no Brasil e mais recentemente estava ouvindo no Chile. A razão de ser do comportamento era a mesma, mas a forma, o que chamo de “roupagem”, e o conteúdo eram outros (Freire, p.28).

Por acreditarmos que os sujeitos se afetam quando instauram um diálogo, nos lembramos do que disse Larrosa (2011), acerca das características da experiência do amor. Segundo ele uma pessoa que se apaixona três vezes não faz três vezes a mesma experiência, o que seria o inferno da repetição. Assim como também, conclui o autor que toda nova experiência “deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida”. Como observamos na fala do pedagogo da escola: “*semana que vêm, vai ter a comemoração dos 40 anos da escola. Vamos aproveitar e, na Gincana, ter como uma das provas a análise da melhor foto de meio ambiente. Eles gostam de apresentar alguma coisa*”.

Dialogando com Freire (2011), cremos que a questão da identidade cultural não pode ser desprezada. Por ela está relacionada com a assunção do indivíduo por ele mesmo e se dá, através do conflito entre forças que obstaculizam essa busca de si e as que favorecem essa assunção. Para que seja possível se criar um campo de possibilidades para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual.

Ainda dialogando com Freire (2011), cremos que a inconclusão é própria da experiência vital. Na verdade é força motriz da trans-formação. Quanto mais cultural o ser, maior o suporte ou espaço ao qual o ser se prende “afetivamente” em seu desenvolvimento. O suporte vai se ampliando, vira mundo e a vida, existência na medida em que ele se torna consciente, apreendedor, transformador, criador de beleza e não de “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos.

Sendo assim, cabe-nos, portanto, potencializar, nos espaços de convivência, valores humanos de sensibilidade, ética e conviviabilidade, que, muitas vezes, são deslegitimados por uma racionalidade linear ainda predominante no cotidiano escolar, uma racionalidade que não considera importante a relação complexa entre razão e emoção, como vemos na seguinte narrativa:

Se deixar a gente não dá aula. Os alunos da Etapa só querem ficar falando de assuntos polêmicos. Se der brecha, meu amigo, você passa aula falando assunto que não tem nada haver com o conteúdo. A bola da vez agora é a história desse Padre e o Magno Malta, Senador. (professor de Geografia)

Portanto, entendemos que narrativas como a citada acima, têm potencial de fomentação de compreensão de processos de apropriação e consolidação das aprendizagens, diga-se de passagem, mais que necessários, pois, buscar entender como os estudantes são atravessados por conhecimentos diversos, e como potencializam esses conhecimentos na escola, pode contribuir para a tessitura de outras relações na exploração dos processos investigados pela EA ambiental no espaço escolar. Não apenas no que toca a valorização dos conhecimentos prévios do aluno em relação à Educação Ambiental, mas em compreender como isso pode ser um importante disparador e fomentador do debate no que toca a sensibilização e mudança de comportamento ambiental dos diversos atores do espaço escolar. Acredito que reside aí a importância dessa problemática.

## **5.2 Princípios da educação ambiental nas redes cotidianas**

“[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2004, p. 152).



Figura 10 – Alunos e professora de Inglês na confecção de teia do meio ambiente

Foto: Alberto Cabral

Cada participante da teia de relações no cotidiano escolar tem sua subjetividade afetada uma vez que cada ser humano tem, a partir de sua relação com o meio ambiente, principalmente diante da diversidade que se expressa na alteridade, suas interpretações e assimilações. E por se tratar de uma tessitura complexa, a narrativa, “[...] usa o conhecimento relatado na tentativa de dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão para os outros” (HART, 2005, p. 16).

Destaco a seguir as narrativas de alguns profissionais da escola em estudo, assim como as de alunos da EJA que vêm da Comunidade ribeirinha Patrimônio dos Bis. Lembrando, como afirma Hart, que “a narrativa é tanto uma via para nosso próprio conhecimento como um caminho para organizar e comunicar as experiências dos outros” (HART, 2005, p. 20).

...esse trabalho da professora de inglês foi bom porque faz a gente ver o quanto água é importante, né?! Você saber que ela pode fortalecer os laços de amizade, né, entre povos, ou até mesmo briga, né. Como naquela novela que tá passando agora. Mesmo que é de mentira, né, mas acontece na vida real (Eliana- estudante da 8 série EJA).

Foi bom porque eu vi engajamento deles na confecção da teia. Cada um queria colocar uma palavra, mas você via nos olhos deles que aprovavam tudo que outros opinavam. Acho que isso significa que consideram as palavras escolhidas pelos colegas como significativas pra construção da teia. Sem contar na hora de anexar o trabalho no corredor. Você viu que todos participaram até o último momento (professora de inglês).

Se eu pudesse tirar uma foto pra colocar nessa teia, com certeza seria da caixa d'água da escola que tá no pátio. É muito bonito saber que a diretora tá preocupada com o uso, né, inadequado desse bem precioso. (Rogério-aluno da EJA e morador da comunidade ribeirinha)

Nessas narrativas se percebe uma pitada de preocupação em deixar sua marca, seja no trabalho, ou na apresentação da temática. Mas, notadamente, o se tem, com grande força, é uma visão conectora de saberes e fazeres socioculturais dos sujeitos da pesquisa. Tanto que todo o processo acontece mediante o novo, a incerteza, a criatividade de cada indivíduo (professoras-alunos-pesquisador), com seu modo peculiar, receptivo e lúdico, contribuindo para o fazer-sentir-compartilhar a Educação Ambiental nos diversos espaços de convivência.

Com a intensificação do agronegócio, tão belamente divulgado pelas mídias, o que se tem é uma desvalorização, no sentido de enfraquecimento, das culturas periféricas, ou seja, aquelas que não estão no centro do debate como alternativa para uma melhoria das condições de vida das pessoas. Culmina assim, na transformação, a partir da transnacionalização da produção de bens e de serviços e dos mercados financeiros, que Santos (1997) denominou como - um processo através do qual as empresas multinacionais ascenderam a uma preeminência sem precedentes como actores internacionais.

Concordamos com Santos (2002) acerca das atividades cosmopolitas, aquelas que afetam os sujeitos de maneira acabam reelaborando e fortalecendo sua identidade cultural e étnica em um território próprio, em face de um processo crescente e acelerado de expansão do capital. Segundo o autor, tais atividades incluem, entre outros diálogos, a problematização de:

...redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc, etc (SANTOS, 1997, p. s.n.).

Diante de real potência não podemos esquecer que essas atividades fazem frente a racionalidades que buscam o enfraquecimento e a perda de saberes e fazeres, e o apoderamento do que interessa aos grupos hegemônicos, que têm como objetivo a homogeneização mundial. Tanto que recorrem a formas de naturalização de dicotomias como sociedade-natureza; homem-mulher; sujeito-objeto; evoluído-primitivo. Essa racionalidade converge suas energias para a apropriação do conhecimento do camponês e o transforma em cliente consumidor do seu próprio conhecimento. Com essa nova racionalidade o sujeito perde a capacidade de compreensão de que a natureza é parte constituinte do humano e está presente no seu existir.

Mesmo que as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. O reflexo de mecanismos invisíveis de homogeneização cultural fica evidente quando ouvimos dos alunos ribeirinhos da EJA o seguinte relato, quando perguntamos o que eles acham da comunidade Patrimônio do Bis: *“Ah, é muito bom... Lá é muito tranquilo. O que falta pra ficar melhor é serviço. Acaba sobrando pra gente (jovens) é serviço de roça. Aí a gente tem que vir trabalhar na rua. Mesmo que é pertinho, né”*.

E somando a essa problemática temos as políticas públicas brasileiras educacionais que são pautadas, na maioria das vezes, em bases metodológicas universalistas, que frequentemente não consideram as especificidades do território e do público a ser atendido nos diversos âmbitos escolares. Esse aspecto gera o insucesso de grande parte das políticas implementadas nas diferentes comunidades escolares, dentre elas, as comunidades remanescentes de ribeirinhos. Como vemos nas narrativas produzidas durante o grupo focal:

As aulas deviam ser todas assim. Não dá sono. A gente trabalha o dia todo, aí vem pra cá e ficar só sentado, é complicado. Se não tiver força de vontade, num vai não (Eliana - aluna da EJA).

Acho que a escola tinha que fazer mais palestras, sabe. Pra conscientizar todos os alunos sobre a questão da água (Sueli: aluna da EJA)

Eu acho que tinha que tirar, pelo menos uns 10 minutos das aulas de dois professor pra discutir essas questões aí (Rogério-morador do Bis e aluno da comunidade)

A interação durante os encontros, tanto na comunidade, quanto no cotidiano escolar, permitiu-me presenciar, sentir e vivenciar, junto com os professores, principalmente a de inglês e alunos, moradores, diretor, pedagogo, merendeira, uma trama existencial que facilitou provocou uma intensa transformação cognitiva, potencializadora de novos saberes e fazeres. Tanto que posso dizer que todos os envolvidos saíram afetados dos encontros realizados.

Assim, acreditamos que ainda há enraizada uma espécie de prática educativa, que ainda se nutre no paradigma mecanicista e antropocêntrico e possibilita uma disjunção do saber, tornando-o fragmentário, excludente e reduzido diante de uma imensa rede de relações complexas presentes em nosso cotidiano, como observamos na narrativa, já aqui citada, do professor de Geografia em transmitir conhecimentos que dizem respeito, apenas à sua disciplina, desconsiderando debates que surgem no decorrer da aula.



Portanto, cremos na conexão de homem/natureza/cultura. Para assim podermos expressar e compartilhar vivências, o cuidado de si, tecendo novos saberes e fazeres que potencializam a Educação Ambiental nos mais diversos espaços de convivência, em um movimento dentro-fora da escola, contextualizando o saber não só global mas também local, respeitando o conhecimento tanto popular, quanto científico, buscando sempre tecer a complexidade desse saber em todos os espaços de convivência. Mesmo diante de uma crise paradigmática, lidar com a globalização e com a incerteza é o que nos move para a ação em busca de uma esperança utópica e transformadora de tantos saberes e fazeres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização das formas de atravessamento dos *saberesfazeres* socioecológico da comunidade ribeirinha Patrimônio do Bis foi construída tendo como referência o olhar das pessoas da comunidade, frente as imposições de um pensamento baseado na racionalidade ocidental, nos seguintes campos de atuação: Escola e Comunidade. Ouvir as histórias, identificar, conhecer e mapear as referências espaciais e culturais indicadas nas narrativas de todos e de cada uma das pessoas da comunidade possibilitou que o tema do trabalho fosse permanentemente revisitado e permitiu a elaboração de uma reflexão que pode contribuir para o entendimento da construção histórica dessa comunidade e como suas práticas socioculturais influenciam os espaços/tempos da escola, assim como também de relação dos ribeirinhos com meio ambiente natural.

Em cada um dos moradores e dos alunos(as) da EJA da comunidade ribeirinha, meninas e meninos, moças e rapazes, mulheres e homens, senhores e senhoras existe uma força vital que indica o legado das práticas socioambientais que lhes foram destinadas, materializado em diferentes aspectos da vida social, entre eles a constituição de *saberesfazeres* de um território e de uma territorialidade próprios, principais elementos analisados no presente trabalho.

As discussões desta pesquisa mostraram de maneira implícita, que os alunos da EJA, provenientes da comunidade ribeirinha Patrimônio do Bis, sofrem uma espécie de violência moral e intelectual, quanto às suas experiências socioambientais culturais, proporcionada pela pseudodemocracia no qual está mergulhado o sistema educacional contemporâneo. Também permitiu o aprofundamento sobre questões importantes, como a (des) (re)construção do espaço escolar, para atrair os alunos e se tornar mais compatível com a realidade daqueles que frequentam a EJA.

As experiências de vida narradas e registradas produziram narrativas que sinalizam muita dor e violência contra a humanidade das pessoas da comunidade ribeirinha Patrimônio do Bis, constituída de muita esperança e luta consciente para superar as dificuldades para a construção de sua alteridade em uma sociedade que, desde o período colonial, lhes negou direitos fundamentais, não só fundamentais mas humanos no reconhecimento desses sujeitos dotados de saberes válidos. Isso fica evidenciado na narrativa abaixo, quando perguntei qual obra realizada pela prefeitura, na comunidade, que eles acharam importante?

Pra mim foi a construção da barragem né. Vai água pra Boa Esperança, até pra Pinheiros O único defeito aí na represa, foi a falta de comporta né. Numa época dessa aqui (período de chuva), era só abrir, pra não acumular areia. Deixar embora. Porque tá ficando raso. Sé tivessem perguntado pra gente, com certeza não teria feiro sem comporta (Carlão – Morador e presidente da associação dos moradores).

Apesar das barreiras construídas por práticas contaminadas pelo capitalismo, as pessoas da comunidade souberam, na re-construção de suas táticas de sobrevivência frente ao sistema de dominação responder de forma criativa à situação desumana, marginalizadora e exploradora a que foram submetidos. A força de seus *saberesfazeres* está sempre presente, fortalecendo a esperança e indicando o caminho a ser trilhado através de estratégias e opções tomadas, às vezes de forma isolada. Entretanto, algumas decisões são de âmbito coletivo, elemento que possibilitou a sobrevivência da cultura da comunidade ribeirinha até o momento presente.

Reconhecemos que estudar esses processos identitários, a partir das produções das narrativas em suas práticas socioambientais, torna-se indissociáveis as relações comunidade-escola e se reveste de um enorme potencial para qualquer processo de aprendizagem. Entendemos que a Educação Ambiental nos *saberesfazeres* socioecológicos dos ribeirinhos perpassam, circulam ou transcendem do interior da escola.

Sendo assim, não penso aqui em concluir, mas em buscar alimentar caminhos novos em busca de *saberesfazeres* socioambientais que potencializem a prática da Educação Ambiental pelos espaços de convivência, uma prática capaz de envolver escola-comunidade-escola. É preciso que tal entrelaçamento entre a Educação Ambiental e a EJA seja mediado por um novo paradigma que se abre, e que as incertezas interlocutoras da democracia, da afetividade, da criatividade e da amorosidade teçam a sinergia dessa proposta de educação.

Para isso, no entanto, “é preciso enfrentar a cegueira epistemológica imersa ainda em um paradigma antropocêntrico, mecanicista, fragmentário, racional e excludente. Assim, como seres aprendentes em um processo dialógico e recursivo, teceremos uma malha de relações pelo viés da democracia, do cuidado e da outridade, envolvendo eu-outro-mundo, para ensinar a importância de uma identidade terrena, ancorada na esperança, no reencantamento de práticas pedagógicas que possam nutrir uma Educação Ambiental transformadora, coletiva e aprendente, mesmo diante de todos os (desa)fiões do cotidiano, não só da EJA, mas de todas as modalidades de ensino.

Afinal, andar por caminhos norteados por respeito às experiências socioculturais nos fazem pensar, sentir, compartilhar a ética capaz de ressignificar o cuidado de si, do outro e do

mundo. Sendo assim, é nessa travessia que a educação ambiental possibilitará abertura, disponibilidade e receptividade, para mediar movimentos transdisciplinares que atravessem e circulem no ambiente escolar numa perspectiva emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. 1947 (Tradução 1985).

ALMEIDA, A. **EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora?** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 8, 2016.

AMORIM, G.; JIMENEZ, S.; BERTOLDO, E.: **A educação do trabalhador no estado burguês: o que diz a UNESCO sobre aprendizagem e educação de adultos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 3, nº 6, 2015

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012.

BRASIL. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Lei N°9.795 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de abril 1999, seção 1, p.01.

\_\_\_\_\_. Lei n ° 9394 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [República Federativa do Brasil] Brasília, D.F, 1996.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, A. A.; MINASI, L. F. **O educador em seu ‘quefazer’ ambiental: uma análise a partir da dialética materialista**. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., E-ISSN 1517-1256, ISSN 2318-4884, Rio Grande, Brasil. 2015.

FARIA, E. M. da S. de. **A luta social ensina na EJA do campo**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd –01 a 05 de outubro de 2017 –UFMA –São Luís/MA.

FERNANDES, A. da P. **Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da educação de Jovens e adultos**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd –04 a 08 de outubro de 2015, UFSC–Florianópolis.

FERREIRA. H. S. **A análise do discurso pedagógico da dialogicidade na experiência com outras epistemologias: demandas de uma educação ambiental crítica**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

FERREIRA, N. V. S. **As narrativas de professoras reencantadas pela educação ambiental : rede de formação tecida no/com o cotidiano**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, F. G.; CARPOLÍNGUA, V. H. **A educação ambiental e o direito: imbricações necessárias para ressignificar a dignidade para todas as formas de vida**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARRE, Bárbara Hees and HENNING, Paula Corrêa. **Discurso da crise ambiental na mídia impressa**. *Educ. rev.* [online]. 2017.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, D. de C. **A confluência da educação ambiental com a educação popular na alfabetização de adultos trabalhadores em Cooperativa de resíduos sólidos**. 37ª Reunião Nacional da ANPED –04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis.

GONÇALVES, A. S.; PEREIRA, M. da S. F.; COSTA, J. M. R. da. **Educação ambiental: concepções e práticas pedagógicas dos professores da educação de jovens e adultos da rede pública de abaetetuba, pará**.

GONZALEZ, S. **Educação ambiental autopoietica com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus, 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Guia da Escola Cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Cortez, 2000.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 1990.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. **A Aprendizagem de jovens e adultos: uma avaliação da década da educação para todos**. São Paulo; Perspectiva, vol – 14, nº 1 Jan/mar. 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64 pp.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HART, Paul. **Em resposta a “isto não é bom o suficiente”: reflexões sobre a pesquisa em educação ambiental no Canadá em contextos de expansão**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.159-190 | dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15 - 38.

HOLLIDEY, J. Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

IRELAND, T. D. A vida no bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC, MMA, UNESCO, 2007. p. 229-227.



IRELAND, T.. UNESCO - **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFINTEA**. Contextualização dos CONFINTEA's anteriores à CONFINTEA VI . Disponível em: < <http://www.forumeja.org.br>>.

JABER, M.; SILVA, R. **As táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no estado de mato grosso – brasil**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

KANT, Immanuel. (1783) **Textos Seletos**. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.

LAMOSSA, R.; LOUREIRO, C. F. **O programa agronegócio na escola: um estudo sobre a entrada do empresariado na escola pública** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LEMOS, S. F. C.; LIMA, R. de C. P. **Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd –04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis.

LIMA. G.F.C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.; 28cm.

LODI, M. A. V. **A educação ambiental nos espaços de convivência: tecendo a cultura da sustentabilidade nas redes cotidianas de uma escola municipal de Vila Velha-es**. 2014.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

MADRUGA, E.B. **A educação ambiental e a noopolítica como táticas de governo da vida.** 38ª Reunião Nacional da ANPEd-01 a 05 de outubro de 2017 –UFMA –São Luís/MA.

MARX, KARL. (1859) Para a crítica da economia política. In: GIANNOTTI, J. A.(Org.). MARX. Tradução José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p.101-132.

MARX. KARL. ; ENGELS, Friedrich. Feuerbach: **Manifesto do partido comunista.** Porto Alegre: L&PM, 2006.

MATURANA, H. **Reflexões sobre o amor.** In.: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MUTZ, A. S. da C. **O discurso do consumo consciente e a produção dos sujeitos contemporâneos do consumo.** Educação em Revista|Belohorizonte |v.30|n.02|p.117-136|Abril-Junho 2014.

OLIVEIRA, E. C; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In OLIVEIRA, E.C; PINTO, A.H.; FERREIRA, M.J.R. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja.** Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. **O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores.** In: Anais do XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE, 2011, São Paulo, 2011. (cd-rom).

OLIVEIRA, H. Sabino de. **Educação de jovens e adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

OLIVEIRA, M. K. 1999. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. N. 12, p. 59-73.

PONTES, E. M. F.; CLARK, G. N. **A má-fé institucional a educação de jovens e adultos no brasil.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 7, 2016.

RAMOS, A. T. **Educação ambiental entre práticas culturais cotidianas dos mascarados do congo.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

REZENDE, F. F. **Cartografia da ideia de cultura: narrativas e resistências de uma comunidade.** 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

SANTOS. Boaventura, Santos. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** *Revista crítica de ciências sociais*, 63, Outubro 2002: 237-280

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1, p. 31-83.

\_\_\_\_\_. **Para uma pedagogia do conflito.** In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SATO, M. **BIORREGIONALISMO: A educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais.** In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/** Luiz Antonio Ferraro Júnior. (Org.) – Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358 p. ;23cm.

SOARES, L. J. G. ; Silva, F. R; Soares, R. C. e S. **Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

THOMPSON, E. P.. *A miséria da teoria ou um planetário de erros.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, R. M. **Cinco Reflexões sobre Educação.** Revista Alfabetização e Cidadania. Vol. 2, nº.1. São Paulo: RAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, 1995.

TRISTÃO, Martha. **A educação e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização.** In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. (orgs.). *A sustentabilidade em diálogos.* Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

\_\_\_\_\_. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** São Paulo/Vitória: Annablume/ Facitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental e a Descolonização do Pensamento.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E –ISSN 1417-1256, Ed. Especial, julho/2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental e o pós colonialismo.** Revista de educação pública. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p.473/489, maio/ago.2014.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental.** Revista Brasileira de Educação, vol. 18, n. 55, out.dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Processo formador em educação Ambiental a distância/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: Ministério da Educação, 2013. 4 v. em 3: il. ; 30cm.

\_\_\_\_\_. **Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

UNESCO, CONFINTEA VI, Instituto da Unesco para aprendizagem ao longo da vida, MEC/Brasil. **Programa**. CONFINTEA VI – Sexta Conferência.

UNESCO. Confinteia VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

UNESCO. Recommendation on development of adult education, adopted by the general conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 Nov. 1976. **Disponível em:** < [http://www.unesco.org.br/education/pdf/NAIROB\\_E.PDF](http://www.unesco.org.br/education/pdf/NAIROB_E.PDF).

VIEIRAS, R.R.. **Resistências e relações de poder na produção cotidiana da educação ambiental: uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na bacia do Rio Doce**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LlIdA/edit>>.

WEILER, J. M. A.; GUERRA, A. F. S. **O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E NARRATIVAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O/A Sr.(Srta.) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **NARRATIVAS DOS SABERES/FAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA: POTÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE ATRAVESSA O COTIDIANO DA EJA** de autoria do Mestrando Alberto Cabral Ferreira, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem como objetivo Problematizar como os diferentes mecanismos e instrumentos de re-existência presentes na cultura local atravessam o cotidiano escolar da EJA, como potência de uma educação ambiental.

A pesquisa se justifica pela importância de tornar visível e crível *saberesfazeres* socioambientais dos ribeirinhos da Comunidade Patrimônio do Bi que, insistentemente sofrem a tentativa de inviabilização pela racionalidade cartesiana.

Como instrumentos de pesquisa, serão realizadas produções narrativas, a partir da problematização do *saberesfazeres* dos ribeirinhos e aluno da EJA provenientes da comunidade Patrimônio do Bis. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos/as mesmos. Os dados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento no sentido de incluir as garantias:

- De sigilo;
- De confidencialidade;
- A liberdade para retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa;
- De que o TCLE será redigido em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por ele e pelo pesquisador, sendo que uma delas será entregue ao participante;
- De ressarcimento das despesas com a participação da pesquisa;
- De indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Os dados serão coletados: durante os encontros entre pesquisador e ribeirinhos na comunidade; roda de conversa com os alunos da EJA provenientes da comunidade; assim como o acompanhamento das aulas de professores da EEEFM Antonio dos Santos Neves. Neste percurso, serão feitos registrados em fotos, áudios e vídeos.

Vale destacar que os benefícios da pesquisa são: possibilidades de reflexão sobre práticas pedagógicas dos professores, especialmente no que se refere a visibilização dos *saberes-fazer*es ribeirinhos que atravessam o cotidiano da EJA. Já os benefícios para você participante são: o auto reconhecimento de que são sujeitos dotados de saberes que são indispensáveis para se pensar modos de vida outros.

O presente estudo não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas podemos sinalizar que pode sofrer constrangimento caso não se sinta confortável em relatar as suas experiências socioambientais no contexto escolar, quando for entrevistado ou se sentir acanhado em se expressar em público, nos momentos reunião ou de roda de conversa. Para evitar tal constrangimento ou acanhamento, você pode manifestar que não deseja responder às questões nos momentos de entrevista ou de roda de conversa. A sua participação é voluntária e não implica em qualquer tipo de compromisso ou despesa. Informamos que você é livre para participar e/ou para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer forma de represália. Garantimos o sigilo e sua privacidade, a liberdade para retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, a indenização em caso de dano decorrente da pesquisa e garantimos, também, que o termo será redigido, assinado e rubricado em todas as páginas em duas vias por mim, a pesquisador e por você, participante, o qual receberá uma via desse Termo de Consentimento Livre Esclarecimento. Reitero que asseguramos que todas as informações prestadas por você são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação destas informações será anônima e em conjunto com as respostas de um grupo de pessoas.

Em caso de dúvidas ou para esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisador através do telefone: (27) 37651647 e e-mail [albertocabrall@hotmail.com](mailto:albertocabrall@hotmail.com). Para o caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, o CEP: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

#### **Consentimento pós-informação**

Declaro que li esse documento, assumindo que entendi com clareza todas as informações aqui registradas. Declaro que espontaneamente aceitei participar como voluntário na pesquisa, cooperando com as informações solicitadas.



Assinatura Entrevistado \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura Pesquisador \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E NOME DA ESCOLA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

A Srta. está sendo convidada a participar da pesquisa **NARRATIVAS DOS SABERES/FAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA: POTÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE ATRAVESSA O COTIDIANO DA EJA**, a partir da autorização de uso do nome da instituição, do desenvolvimento da pesquisa de autoria do Mestrando Alberto Cabral Ferreira, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem como objetivo Problematizar como os diferentes mecanismos e instrumentos de re-existência presentes na cultura local atravessam o cotidiano escolar da EJA, como potência de uma educação ambiental.

A pesquisa se justifica pela importância de tornar visível e crível *saberesfazeres* socioambientais dos ribeirinhos da Comunidade Patrimônio do Bi que, insistentemente sofrem a tentativa de inviabilização pela racionalidade cartesiana.

Como instrumentos de pesquisa, serão realizadas produções narrativas, a partir da problematização do *saberesfazeres* dos ribeirinhos e aluno da EJA provenientes da comunidade Patrimônio do Bis. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos/as mesmos. Os dados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento no sentido de incluir as garantias:

- De sigilo;
- De confidencialidade;
- A liberdade para retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa;
- De que o TCLE será redigido em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por ele e pelo pesquisador, sendo que uma delas será entregue ao participante;
- De ressarcimento das despesas com a participação da pesquisa;
- De indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Os dados serão coletados: durante os encontros entre pesquisador e ribeirinhos na comunidade; roda de conversa com os alunos da EJA provenientes da comunidade; assim

como o acompanhamento das aulas de professores da EEEFM Antonio dos Santos Neves. Neste percurso, serão feitos registrados em fotos, áudios e vídeos.

Vale destacar que os benefícios da pesquisa são: possibilidades de reflexão sobre práticas pedagógicas dos professores, especialmente no que se refere a visibilização dos *saberesfazer*es ribeirinhos que atravessam o cotidiano da EJA. Já os benefícios para a escola: o reconhecimento de que seus estudantes da EJA são sujeitos dotados de saberes que são indispensáveis, assim como o ambiente escolar ser rico de possibilidades outras de abordagem das questões ambientais, para que se possa pensar em processos didáticos que valorize o conhecimento que os alunos construíram em suas vivências.

O presente estudo não oferece riscos à integridade moral e/física da escola. Para evitar qualquer constrangimento, você pode manifestar que não permite o uso do nome real da instituição. A participação da instituição não requer qualquer tipo de despesa. Garantimos o sigilo e privacidade de dados produzidos, a liberdade para retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, a indenização em caso de dano decorrente da pesquisa e garantimos, também, que o termo será redigido, assinado e rubricado em todas as páginas em duas vias por mim, o pesquisador e por você, diretora, o qual receberá uma via desse Termo de Consentimento Livre Esclarecimento. Reitero que asseguramos que todas as informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação destas informações será anônima e em conjunto com as respostas de um grupo de pessoas.

Em caso de dúvidas ou para esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com o pesquisador através do telefone: (27) 37651647 e e-mail [albertocabrall@hotmail.com](mailto:albertocabrall@hotmail.com). Para o caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, o CEP: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

### **Consentimento pós-informação**

Declaro que li esse documento, assumindo que entendi com clareza todas as informações aqui registradas. Declaro que autorizei o uso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antonio dos Santos Neves como local de produção de dados.

Assinatura Diretora \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura Pesquisador \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_