

A Relação Entre Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos Sob a Perspectiva da Trajetória dos Educadores

Rones de Deus Paranhos¹

Marilda Shuvartz²

Resumo:

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado realizada com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da cidade de Goiânia, Estado de Goiás, Brasil. O objetivo é fornecer elementos que possibilitem compreender como se dá a inserção da Educação Ambiental (EA) na EJA. Para isso, foram levantadas as concepções e práticas dos professores sobre a EJA e a EA pela aplicação de um questionário. Os professores apontaram dificuldades para trabalhar a EA na EJA, por motivos que perpassam os aspectos da formação inicial. As análises revelaram a necessidade da inserção da EA na EJA sob a perspectiva crítica, em razão das especificidades do público da educação de adultos. A investigação indica a imprescindibilidade da formação continuada dos professores, bem como da reformulação da proposta pedagógica municipal para EJA de forma a contemplar a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação ambiental.

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (PPGE – FE/UnB). Professor-assistente do Instituto de Ciências Biológicas – Universidade Federal de Goiás (ICB-UFG). Laboratório de Estágio Supervisionado e Ensino de Ciências – Lesec, ICB – UFG. Grupo de Pesquisa Colligat – (re)pensando a formação de professores de ciências biologia. paranhos.rones@gmail.com

² Doutora em Ciências Ambientais. Professora-adjunta do Instituto de Ciências Biológicas – Universidade Federal de Goiás (ICB-UFG). Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG). Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente (Necima). marildas27@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND YOUTH AND ADULT EDUCATION UNDER THE PERSPECTIVE OF PATH OF EDUCATORS

Abstract:

The article presents the results of a research conducted with teachers of Youth and Adults (EJA) in a school in the city of Goiânia, Goiás, Brazil. The goal is to provide elements that allow to understand how the inclusion of environmental education (EE) in the EJA. For this, we identified the concepts and practices of teachers on the EJA and EA through a questionnaire. Teachers pointed out difficulties to work in EA EJA, for reasons that underlie aspects of initial training. The analysis revealed the need for insertion of the EA under the EJA critical perspective, due to the specific audience of adult education. Research indicates the indispensability of the continuing education of teachers as well as the reformulation of pedagogical municipal adult education in order to contemplate Environmental Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Environmental Education.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Ambiental

As discussões apresentadas neste artigo compõem parte da dissertação de Mestrado “*A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental*” (Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Goiás). As questões de investigação surgiram a partir das vivências do pesquisador com temas vinculados à Educação Ambiental e à Educação de Jovens e Adultos e que perpassaram os aspectos de sua formação e de sua atuação profissional em diferentes momentos (Graduação, professor de Ciências no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e professor orientador de Estágios em curso licenciatura).

Pela pequena e “ingênuas” trajetória nas veredas da Educação Ambiental e da Educação de Jovens e Adultos, o questionamento sobre a existência da relação entre EA e EJA e/ou a sua ausência, tornou-se o foco deste estudo. Dessa forma, pode-se afirmar que o objeto pesquisado não estava posto ou dado; ele fora construído.

O desenvolvimento da pesquisa se justificou por entendermos que na EJA a historização da relação entre sociedade e meio ambiente pode ser considerada. Somado a isso, acreditamos que os educandos, enquanto sujeitos dotados de história, vivenciaram as transformações do ambiente ao longo de sua história de vida. Problematicar essas transformações, provavelmente, forneceria aos educandos elementos para a compreensão dos motivos e das causas do desgaste dessa relação, que foi e sempre será conflituosa. Desta forma, compreendemos que a Educação Ambiental na EJA é uma maneira de gerar novos valores e atitudes acerca das questões ambientais.

Os resultados apresentados por este estudo foram obtidos das respostas de um questionário, cujas perguntas objetivavam explicitar a compreensão e as práticas pedagógicas dos professores relacionadas à EJA e à EA em uma escola municipal da cidade de Goiânia. Para tanto, pautou-se nos seguintes questiona-

mentos: i) Como o professor da EJA insere a questão ambiental em suas práticas escolares?; e ii) Quais concepções de EA e meio ambiente são expressas pelos professores em suas práticas?

Buscar respostas para essas questões demandou compreender, primeiramente, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental estiveram presentes em políticas públicas brasileiras. Para dar conta desta tarefa, tomou-se, para o estudo, as Constituições Federais. A análise destes documentos revelou que as constituições, aos seus modos, trataram dos temas educação de adultos e meio ambiente em consonância com o contexto histórico-social, político e econômico do período em que foram elaboradas. A relação EJA/EA, contudo, foi concretizada somente a partir da promulgação da Constituição de 1988, que forneceu subsídios para a elaboração de normas infraconstitucionais que efetivassem o entrelace EJA/EA.

O meio ambiente “ecologicamente equilibrado” foi garantido a todos os cidadãos na Carta de 1988. Nela, o poder público fica incumbido de estabelecer a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino visando à conscientização pública para a preservação do meio ambiente. O episódio que marca a inserção da Educação Ambiental na EJA de forma mais abrangente no campo das propostas, no entanto, foi a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795/99. Em seu artigo 9º, inciso V, fica estabelecido o desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos.

As análises realizadas em documentos e propostas oficiais configuraram-se como o ponto de partida para o contato com o “chão da escola” e para a verificação de como se dá a relação entre a educação de adultos e a Educação Ambiental. Para isso, o contato com os professores da EJA e com os seus saberes sobre meio ambiente tornou-se necessário para verificar quais os pilares de suas práticas. Após a construção dos dados, o empreendimento analítico foi realizado à luz de referenciais teóricos sobre Educação Ambiental, nos quais é entendida como campo que discute a relação do homem com o meio (Brügger, 1999; Carvalho, 2001, 2005, 2006; Gonçalves, 2002; Leff, 2003; Tristão, 2004).

Os referencias utilizados para a EJA são os que a concebem numa perspectiva que extrapola a concepção da EJA vinculada somente aos aspectos da alfabetização propriamente ditos (Di Pierro, 2005; Freire, 1996, 2000, 2001, 2005).

Aspectos metodológicos da investigação

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, por permitir uma melhor aproximação dos objetos de estudos próprios do campo educacional em razão da sua complexidade. As análises posteriores às coletas contribuíram para a compreensão do fenômeno estudado, que, nesta investigação, trata-se da relação entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos. As análises presentes neste artigo referem-se aos dados gerados por meio da aplicação de um questionário a oito educadores³ da EJA de uma escola da rede municipal de Goiânia-Go. O formulário continha perguntas abertas, fechadas e mistas a respeito da vivência dos educadores com a EJA e a EA. Em seguida, foram feitas as tabulações das respostas obtidas, que constituíram uma grade de análise (corpus⁴). Os dados foram analisados por intermédio da Análise Categorial, uma das técnicas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

O questionário forneceu elementos que nos permitiram explicitar os saberes dos professores relacionados à EA e à EJA. Pautamo-nos na concepção pela qual os saberes docentes correspondem a um conjunto de conhecimentos obtidos na universidade durante a formação inicial (saberes disciplinares e curriculares), bem como aos saberes pessoais e, ainda, aqueles oriundos da própria experiência profissional (Tardif, 2007). As respostas do questionário

³ Para fins de preservação da identidade dos educadores, ao longo de texto serão feitas menções aos docentes utilizando-se da letra P seguida de numeração arábica. P1 – Português, P2 – Ciências, P3 – Artes, P4 – História, P5 – Geografia, P6 – Inglês, P7 – Matemática, P8 – Educação Física.

⁴ Corpus diz respeito ao conjunto de documentos que são submetidos aos procedimentos de análise (Bardin, 1977).

foram agrupadas em três categorias de análise: a) Prática pedagógica dos professores na EJA; b) Prática pedagógica dos professores com a EA; e c) Prática pedagógica dos professores na relação EJA/EA.

Educação de Jovens e Adultos e Educação Ambiental Sob o Olhar dos Educadores

As trajetórias dos educadores com a Educação Ambiental

Questionados sobre a formação em Educação Ambiental, 75% dos professores informaram que não receberam a formação, enquanto os outros 25% obtiveram formação em EA por meio de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Goiânia (SME-Goiânia) em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG).

A Política Nacional de Educação Ambiental estabelece que a EA não esteja vinculada a uma disciplina de “Educação Ambiental” a ser ministrada em cursos de licenciaturas e outras graduações. Estabelece também que devem ser desenvolvidas atividades na educação geral e formal por meio de quatro linhas de ação, nas quais destacamos a capacitação de recursos humanos, incorporando a temática ambiental em cursos de formação, especialização e atualização de educadores de todos os níveis e modalidades de ensino.⁵ As instituições de Ensino Superior possuem a grande responsabilidade de promover a integração de saberes que busquem “adquirir uma práxis crítica e reflexiva que promova a formação ambiental dos discentes e mudanças paradigmáticas no universo dos docentes” (Moraes, Shuvartz, Paranhos, 2008, p. 68).

Como, todavia, inserir a EA em cursos de formação de professores? A formação poderia ocorrer com a criação de uma disciplina a ser introduzida no fluxo curricular da formação inicial? Tais perguntas surgem no momento em

⁵ Artigo 8, §1º, I, §2º, I – Lei nº 9.795/1999 – PNEA.

que se pensa na maneira como essa formação deveria ocorrer. Para elucidar as dificuldades encontradas ao se pensar nessa formação, recorreremos a Leff (2003), quando afirma que a questão ambiental é genuinamente complexa e a abordagem de tal temática sob a ótica do pensamento mutilante se torna empobrecida, o que demanda reflexões sobre a formação de professores em EA.

A própria constituição da EA, enquanto uma área do saber, não possibilita que seja tratada numa perspectiva disciplinar sob a lógica observada na organização curricular dos cursos de Graduação. A EA não é somente constituída por conhecimentos das ciências naturais, sociais e humanas, mas pela junção destas diferentes áreas do conhecimento pressupondo, portanto, a superação do sistema tradicional de ensino por meio de disciplinas ao inserir-se em processos de formação (Tristão, 2004).

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

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

Embora grande parte dos professores não possua formação em EA, isso não constitui um fator limitante para que esta seja praticada na EJA, pois os mesmos se consideram educadores ambientais em razão de inserirem, de alguma forma, em sua prática pedagógica, o tema meio ambiente. Procuram desenvolver trabalhos de conscientização, preservação do meio ambiente, de conservação do

patrimônio escolar, trabalhos de coleta seletiva e também estabelecem relações com os conteúdos trabalhados pelas disciplinas. Os professores que não se consideram educadores ambientais afirmaram não terem o hábito de relacionar os conteúdos de suas disciplinas com o meio ambiente.

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

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

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

Nas definições de EA apresentadas é possível observar uma gama de termos e conceitos que buscam dar sustentação às definições, dentre os quais Tristão (2004) destaca: conscientização, participação, solidariedade, cooperação,

interdisciplinaridade e transversalidade, conforme expressam os fragmentos de respostas apresentados anteriormente. Destes pontos levantados, pôde-se observar, em nosso estudo, que fica evidenciada a concepção dos professores sobre o meio ambiente vinculado ao uso e à conservação dos recursos naturais e à EA como uma educação que conscientiza.

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

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

O homem é capaz de realizar uma série de atividades complexas de forma simultânea, além de transformar o mundo com suas ações e captar e expressar a realidade por meio da linguagem. Isso o faz peculiar e diferente de outros animais presentes na Terra e, ao mesmo tempo, se faz com o mundo, e não está reduzido a um puro estar no mundo; logo, existe. Existir está relacionado à capacidade de transformar, (re)criar, produzir, decidir e comunicar-se, ao contrário de seres que não apresentam essa capacidade. O homem ainda é capaz de questionar e refletir sobre a sua existência e suas relações com o mundo (Freire, 2001).

A relação do homem com o mundo independe do estágio de desenvolvimento biológico ou educacional no qual este se encontra (se criança, jovem, adulto, idoso, letrado ou iletrado). Para Freire (2000), basta ser homem para

que possamos nos relacionar com o mundo e captar os dados da realidade. A compreensão das causalidades dessa relação, porém, está vinculada a duas consciências – a crítica e a mágica.

A consciência crítica possui como característica a integralização com a realidade e representa as coisas e os fatos como se dão na existência, mas que expõem as relações causais e circunstanciais. Já a consciência mágica capta os fatos da realidade, mas os dotam de uma superioridade que a domina. De acordo com Freire (2000), essa consciência leva ao “cruzamento dos braços” e, concomitantemente, traz a impossibilidade de se fazer algo mediante ao que está dado pela realidade, em virtude do poder que essa consciência dá aos fatos que acabam vencendo o homem.

Diante do exposto, cabe o seguinte questionamento: A EA na EJA deve estar pautada em atividades e discussões que despertem conscientização crítica ou mágica? Para responder a essa pergunta devemos pensar nos seguintes dizeres de Paulo Freire:

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

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

Sendo assim, urge colocar no foco da EA a relação do homem com o meio, que não se dá apenas na perspectiva do ambiente físico, mas em um espaço que também é histórico e cultural (Freire, 2001). Neste contexto, considerar as inter-relações entre os aspectos históricos e culturais com o meio físico se justifica porque possibilita compreender como se dá a relação do homem com o meio e permite superar a ideia de que a EA está vinculada a uma vertente conservacionista, a qual, de acordo com Brügger (1999), não se preocupa com a mudança de valores e sim com o uso racional dos recursos da natureza.

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

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

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

As expressões preservação ou conservação da natureza utilizadas nos relatos nos levam ao entendimento dos professores sobre o que é o meio ambiente, que, por sua vez, aparece ligado à ideia de ambiente natural, natureza. As respostas apontam a forte influência da filosofia cartesiana, que destaca a noção de natureza ligada a uma fonte de recursos. De acordo com Gonçalves (2002), toda cultura e sociedade trazem consigo uma visão de natureza que está diretamente vinculada às formas de relação com a mesma, e em nossa sociedade a relação de domínio do objeto (natureza) por um sujeito (homem) é evidente.

É nesta visão simplista e reducionista de meio ambiente em que detectamos a EA. Isso nos possibilita perceber que os professores ainda possuem uma visão de meio ambiente como reserva do bom e do belo e que precisa ser preservado para a manutenção da vida no planeta. Nesta perspectiva, não fica evidente que a EA se preocupa com a relação do homem com o seu meio e

com os conflitos existentes nessa relação. Ao discutir tais conflitos e as formas de relacionamento, a EA deve ultrapassar a vertente conservacionista e se preocupar com a mudança de valores aliada a uma nova visão de mundo, que busque a geração de atitudes e mudanças de comportamentos (Brügger, 1999; Carvalho, 2006).

No que concerne ao público da EJA, tal abordagem se faz necessária, pois, de acordo com Leff (2001), os valores em relação ao meio ambiente são fixados de diferentes formas, seja pelos princípios da ecologia e dos direitos coletivos, seja pelos interesses das sociedades ligados à reapropriação da natureza, entre outros. Então, discutir e mostrar para os alunos da EJA os valores implícitos nos diferentes interesses é uma forma de fazer com que o aluno saia da condição de oprimido. Este é o motivo para que afirmemos, com Freire (2005), que educar é um ato político.

A inserção da temática ambiental na educação, especificamente na EJA, não deve ficar nos limites de uma abordagem que se preocupe com os processos de internalização de valores ligados à conservação da natureza. Buscar a perspectiva da complexidade em tal abordagem se faz necessário para que haja a compreensão da multicausalidade e das inter-relações de variados processos que estão presentes no mundo (Leff, 2001). Acreditamos que educar é uma forma de intervenção no mundo e a Educação Ambiental assim o deve ser, ao contrário “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (Freire, 1996, p. 61).

Na concepção de *resolução de problemas* fica evidente a ideia de EA que tem como objetivo estimular o aluno a desempenhar um papel ativo na busca de resoluções dos problemas ambientais e, assim, manter ou preservar o meio ambiente (Oliveira; Obara; Rodrigues, 2007). Sob este enfoque, 2 professores apresentaram essa concepção:

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

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

Os relatos revelam a preocupação desses dois professores em estimular o aluno a atuar de forma direta na resolução de problemas ambientais. Atuar de forma efetiva na busca de soluções, a nosso ver, não deve se restringir a ações em que somente o “fazer” seja priorizado. A ação pela ação não reflete em mudança de atitudes e comportamentos, pois, como afirma Carvalho (2006, p. 186), muitas atividades ou abordagens em EA se restringem a ensinar comportamentos ambientais ditos corretos, o que “não garante a formação de uma atitude ecológica, isto é, de um sistema de valores sobre como relacionar-se com o ambiente”. Para nos livrarmos de uma EA extremamente comportamental, conforme define Carvalho (2001), são necessárias políticas de formação continuada que preencham as lacunas da EA, da EJA e seus vínculos, para trilharmos os caminhos em direção à Educação Ambiental Popular que considere os adultos. Estes possuem um repertório de hábitos e comportamentos perante o meio ambiente. A EA crítica, ao considerar as experiências dos jovens e adultos nas suas relações com o meio, promoveria a desconstrução e a reconstrução de valores, atitudes e comportamentos.

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

As trajetórias dos educadores com a Educação de Jovens e Adultos

Os educadores foram inquiridos acerca dos motivos que os levaram a atuar na EJA. As respostas sinalizam que esses motivos se vinculam a questões pessoais e à identificação que estes possuem com o público dessa modalidade

de educação. Além disso, o tempo de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos também foi levantado e notou-se que 62,5% dos professores estão na EJA há mais de sete anos. Isso nos indica o reflexo das políticas de oferta dessa modalidade de educação. Entre os anos de 1997 e 2006, houve um significativo aumento de matrículas em tal modalidade no Estado de Goiás, como apontam os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

Os professores da instituição pesquisada, em sua maioria (87%), não receberam formação específica para atuar na educação de adultos. Enquanto os outros (13%) tiveram formação para desenvolver suas atividades na EJA. Esta, por sua vez, não foi obtida durante a Graduação das diferentes áreas (formação inicial), mas, sim, no decorrer de sua atuação profissional, com a participação em cursos e grupos de trabalho oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Os dados também nos revelaram que 37,5% dos professores encontram algum tipo de dificuldade para desenvolverem suas atividades na EJA, consequência de uma formação inicial que não considerou as especificidades desta. Tais dificuldades estão ilustradas nos fragmentos a seguir:

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

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

É possível observar essa ausência de formação nos documentos das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português que não consideram em seus textos as especificidades da EJA, conforme expressa o artigo 2º da Resolução 1/2000⁶, do Conselho Nacional de Educação/Câmara

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

de Educação Básica (CNE/CEB). Todas as diretrizes curriculares analisadas se referem ao desenvolvimento de competências e habilidades dos professores em formação para atuarem na Educação Básica.

Consideramos que a formação é um processo contínuo ligado à trajetória de vida dos professores e o fato de estarem inseridos na EJA é, por si só, uma situação condicionante de formação, porém passível de aperfeiçoamento, questionamentos e críticas (Tardif, 2007). Salientarmos, todavia, que na formação inicial dos professores ainda há a necessidade de se considerar no currículo as vivências dos educandos desta modalidade. Partindo, portanto, desse aspecto, os profissionais da EJA, a partir de sua formação, poderiam adquirir a capacidade de construir teorias e práticas pedagógicas que enriqueçam a formação de jovens e adultos (Soares, 2006)

Esse cenário da falta de formação específica para professores da EJA foi apontado por Santos et al. (2012), que ressaltam a importância de se inserir a discussão da EJA nos cursos de formação inicial de professores, sobretudo os de área específica. Os autores ainda sinalizam que tal inserção não se trata apenas de introduzir na matriz curricular desses cursos uma disciplina de EJA, mas que as discussões dessa modalidade perpassem as disciplinas de história e fundamentos da educação, metodologias de ensino e estágios. Além disso, afirmam que a questão vai além e se vincula, dentre outros aspectos, “à necessidade de pesquisas que se dediquem a estudar o currículo das diferentes áreas e suas metodologias de ensino voltadas para a EJA” (p. 7.188).

O tema formação de professores é recorrente na academia, porém o foco dessa discussão está na Educação Básica (ensinos Fundamental e Médio). De acordo com Ribeiro (1999, p. 188), a falta da formação de professores necessária e adequada à EJA resulta em uma “transposição inadequada do modelo de escola consagrado no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes”. O mesmo autor considera que a formação de professores para a EJA deve possuir: a) o diálogo como um princípio educativo na relação professor/aluno; b) um olhar atento às necessidades de aprendizagem dos adultos trabalhadores; e c) os saberes adquiridos pelos alunos ao longo de sua história de vida. Além disso,

para discutir os dados a respeito da formação de professores torna-se necessário considerar dois aspectos: a) o tempo de atuação na EJA; e b) as políticas públicas para formação em EJA.

A Resolução do CNE/CP 1/2002 aponta para a formação de professores para atuar na EJA pois, no tocante às competências referentes ao desenvolvimento profissional, os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente deverão oferecer aos alunos (professores em formação) a contextualização das competências específicas de cada etapa ou modalidade de ensino.⁷

Deste modo, as instituições que possuem cursos de licenciatura são chamadas, em caráter de urgência, para a oferta da formação profissional que considere a EJA como parte de sua proposta formativa. O Parecer 11/2000 determina que as licenciaturas devam considerar a realidade da EJA fazendo uso da pesquisa vinculada aos processos de formação, com o objetivo de auxiliar na formação teórico-prática na busca de um ensino “mais rico e empático” (p. 58), razão esta para que a formação inicial e continuada de professores seja um dos temas discutidos nos fóruns de EJA existentes no país (Di Pierro, 2005).

Diante das discussões sobre a formação aqui apresentadas, nos questionamos: Como os professores entendem os objetivos da EJA e veem o seu público? Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos, na concepção dos professores, estão vinculados à ideia de ser uma oportunidade de os alunos ingressarem na escola para dar início ou continuidade aos estudos que, por motivos maiores, não se iniciaram ou tiveram de ser interrompidos.

Esta função deve ser interpretada como uma oportunidade real da presença do jovem e do adulto em uma escola que considere as suas especificidades. Isso quer dizer que as ações pedagógicas na EJA não devem se restringir à alfabetização, mas à busca por promover a inserção social do educando dessa modalidade de educação.

⁷ Art. 6, IV, §3º, II – Res. CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002).

Os relatos mostram que os professores possuem uma ideia clara e concisa sobre o público da Educação de Jovens e Adultos e suas particularidades. Eles veem o aluno da EJA na figura do trabalhador que busca o tempo perdido e tenta recuperá-lo; na imagem de excluídos da sociedade com baixa autoestima; na concepção de que possuem um grande histórico de vida e que buscam a inserção no mercado de trabalho ou melhorias em seu emprego em função da aquisição do diploma do Ensino Fundamental. Os fragmentos subsequentes ilustram essa compreensão:

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

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

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

A pluralidade dos educandos que ingressam na EJA é muito grande e, de fato, não poderia ser diferente, tendo em vista as condicionantes: os alunos, em sua maioria, já estão inseridos no mercado de trabalho, possuem responsabilidades familiares e valores formados, sejam eles éticos ou morais oriundos da extensa experiência de vida.

A trajetória dos educadores na relação Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos

Os professores foram questionados sobre a forma como abordam a temática ambiental em sua prática pedagógica cotidiana. As respostas obtidas mostraram que 88% dos professores conseguem realizar tal abordagem fazendo uso de textos, revistas, jornais, músicas, documentários, como mostram as respostas que seguem:

Usando textos interdisciplinares, pesquisas, etc. (P1).

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

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

Com textos informativos, músicas e documentários (P6).

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

O professor (P4) informou que não consegue abordar a temática ambiental nas atividades da disciplina de História, afirmando que “não são todos os temas abordados que dão condições de discutir ou relacionar temas ambientais com o assunto estudado”. De acordo com Grün (1996), a História do Brasil é praticamente uma aula de Educação Ambiental, pois essa área do conhecimento é capaz de dar subsídios de compreensão acerca da relação homem/ambiente. Cabe salientar, no entanto, que somente a disciplina de História não dará conta de suprir as deficiências nas abordagens da temática meio ambiente e, se assim o fosse, de nada diferiria do que geralmente se observa nas escolas, quando a EA está vinculada às áreas de Biologia e Geografia.

A respeito das atividades de EA, 75% dos educadores investigados relataram já terem envolvido os alunos da EJA em alguma atividade, evento ou projeto de EA, em detrimento dos 25% dos professores que nunca envolveram seus alunos em alguma atividade de EA. Os que já promoveram a inserção da EA na EJA realizaram atividades de pesquisa sobre o tema meio ambiente (poluição do meio ambiente); exposição de fotografias sobre o Cerrado e a diversidade da flora; confecção de painéis e livros; construção de maquetes; produção de textos; produção de músicas e textos informativos e visitas à Vila Ambiental, no Parque Areião (Goiânia/GO).

Considerações Finais

Entrar em contato com o cotidiano escolar da EJA na rede municipal pública de ensino de Goiânia e pesquisar a inserção da EA, nos permitiu realizar constatações e reflexões. Entendemos que neste texto foram expostos e analisados os saberes construídos ao longo da trajetória formativa e profissional dos educadores acerca da EA e da EJA. Ao iniciar o desenvolvimento do estudo, partimos do princípio de que tanto a EA quanto a EJA podem privilegiar a construção do conhecimento, além de permitirem ao sujeito o seu reconhecimento como indivíduo dotado de História.

Entendemos que a EA pode estar presente na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esta é uma modalidade da Educação Básica. Como, no entanto, a EJA possui uma conjuntura e funcionamento próprios, a Educação Ambiental para a educação de adultos deve observar suas especificidades. Uma delas é a de se atentar para o educando enquanto sujeito que possui História e detém saberes. Logo, ao considerar o histórico de vida do educando da EJA, na perspectiva da EA crítica, os valores dos alunos ligados as suas relações com o ambiente serão questionados, fazendo-os entender que a questão ambiental está além de uma abordagem comportamental, ou seja, ultrapassa o campo dos bons comportamentos perante o meio ambiente.

De acordo com os dados analisados nesse texto, os professores indicaram a inserção da Educação Ambiental em suas atividades, mesmo sem a Proposta Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Goiânia, não sinalizando explicitamente a necessidade de tal inserção. Percebeu-se com a análise dos dados que a inserção da EA na EJA esbarra na formação inicial dos professores em dois aspectos: a) formação para atuarem na EJA; e b) formação para EA. Em relação à EJA, há poucas sinalizações para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores. As análises das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura demonstram a ausência de componentes que atentam para uma formação que prepare professores para trabalhar com o público da EJA. A nosso ver, essa deficiência resulta

de uma transposição inadequada de práticas adotadas no Ensino Fundamental e Médio, na abordagem dos conteúdos e até mesmo o tratamento dispensado aos educandos da EJA. Diante disso, há o impedimento de que a EJA se firme enquanto um campo pedagógico consolidado.

A Política Nacional de Educação Ambiental não preconiza a criação de uma disciplina de EA, mas, sim, o tratamento interdisciplinar e transdisciplinar dos conteúdos, sendo neste ponto que os cursos de licenciatura apresentam fragilidades. Os dados da pesquisa mostram que a formação de professores merece destaque pelo fato de os educadores terem recebido pouca ou inexpressiva preparação para a EJA e a EA, respectivamente. Se pensarmos em um professor formado para trabalhar as questões ambientais na EJA, os dados seriam mais preocupantes. Os reflexos da falta de formação em EA estão explícitos nas falas dos professores quando expressam uma visão simplista de Educação Ambiental unida à concepção de meio ambiente como reserva de recursos a serem preservados. Isso os impede de adotarem a Educação Ambiental Crítica em suas práticas, que, por sua vez, vêm ao encontro das propostas de formação do cidadão crítico e participativo, características também presentes na Declaração de Hamburgo (V Confinteia).

Os professores apontaram a realização de atividades de EA. Para compreender melhor as atividades e os saberes docentes ligados a elas, entretanto, apontamos a necessidade de estudos que possam analisar as práticas e assim compreender os cenários da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos, e ainda, pesquisas que tenham como foco os educandos e suas relações com o meio ambiente, para que estas possam indicar as especificidades que devem estar ligadas à Educação Ambiental desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos.

Referências

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

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

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

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

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

_____. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, out. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

MORAES, Fernando Aparecido; SHUVARTZ, Marilda; PARANHOS, Rones de Deus. A educação ambiental em busca do saber ambiental nas instituições de ensino superior. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 20, jan./jun. 2008.

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

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SANTOS, Sayonara Martins et al. Silenciamentos revelados: a formação do professor de biologia para atuar na Educação de Jovens e Adultos. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 7.180-7.192. V. 2.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele, CARVALHO, Isabel (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisas e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. In: _____ (Org.). Belo Horizonte: Autêntica; Secad; MEC; Unesco, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRISTÃO, Martha. *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

Recebido em: 29/5/2013

Aceito em: 22/8/2014