

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE, EDGAR MORIN E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: TESSITURA DE PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS DE MOVIMENTOS INSTITUINTES DE AUTOFORMAÇÃO COLETIVA

*Environmental education in dialogue with Paulo Freire, Edgar Morin
and Boaventura de Sousa Santos: meaning of socio-environmental
practices of instituting movement of collective self-training*

*Educación ambiental en diálogo con Paulo Freire, Edgar Morin y
Boaventura de Sousa Santos: tesitura de prácticas socioambientales
de movimientos instituintes de autoformación coletiva*

NADJA FERREIRA

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

MARTHA TRISTÃO

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO Este artigo tem a intenção de apresentar algumas ideias significativas sobre Educação Ambiental realizadas a partir de uma pesquisa de doutorado, articuladas com o pensamento político-pedagógico do educador Paulo Freire, em diálogo com o filósofo Edgar Morin e com o sociólogo Boaventura Souza Santos. Apostamos, não só na possibilidade de diálogo com esses autores, mas, sobretudo, na potência de algumas de suas ideias/conceitos/noções para o campo educativo ambiental com base em princípios não reducionistas. É um movimento próprio, de uma ecologia de saberes, que se sustenta sem a pretensão de “descredibilizar” as ciências, mas de criar possibilidade para que a ciência entre como parte de uma ecologia mais ampla de saberes. Nesse sentido, o diálogo se estabeleceu com sujeitos do bairro-comunidade-escola a partir do movimento instituinte de autoformação coletiva, observado nas práticas de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que trazem em si princípios de uma Educação Ambiental. A Educação Ambiental está presente na Educação de Jovens e Adultos, mesmo quando não é assim percebida/nomeada e tem suscitado práticas de um ensino voltado para uma *práxis* reflexiva, crítica e emancipatória nessa modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: DIÁLOGO; ECOLOGIA DE SABERES; POTENCIAL EMANCIPATÓRIO; AUTOFORMAÇÃO.

ABSTRACT The paper aims to present some significant ideas about Environmental Education. A doctoral research inspired these ideas and they are articulated with the political-pedagogical thinking of the educator Paulo Freire, and they dialogue with the philosopher Edgar Morin and the sociologist Boaventura de Sousa Santos. We are committed not only with the possibility of dialogue with these authors, but mainly with the power of some of their ideas/concepts/ notions of environmental education field, always based on non-reductionist principles. It's a proper movement, an ecology of knowledges, which holds no claim to "discredit" the sciences. In fact, this movement aims to create the possibility for science to participate in a broader ecology of knowledge. Accordingly, dialogue is established with subjects of community-school-district from establishing movement of collective self-training, observing the practices of teachers of Youth and Adults Education (YAE). These practices bring itself the principles of environmental education. Environmental education is present in Youth and Adult Education, even when it is not so perceived / named and has raised practices of a school facing a reflective, critical and emancipatory practice in this type of education.

KEYWORDS: DIALOGUE; KNOWLEDGE ECOLOGY; EMANCIPATORY POTENCIAL; SELF-TRAINING.

RESUMEN Este artículo tiene la intención de presentar algunas ideas importantes sobre Educación Ambiental hechas a partir de una pesquisa de Doctorado, articulados con el pensamiento político-pedagógico del educador Paulo Freire, en diálogo con el filósofo Edgar Morin y el sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Apostamos no sólo en la posibilidad del diálogo con estos autores, pero sobre todo en el poder de algunas de sus ideas y conceptos para el campo de la educación ambiental basado en principios no reduccionistas. Es su propio movimiento, de la ecología de saberes, que se mantiene sin ninguna pretensión de "desprestigio" de las ciencias, sino crear posibilidades para que la ciencia entre como parte de una ecología más amplia de conocimientos. En este sentido, el diálogo fue establecido con los sujetos del barrio/comunidad desde el movimiento de autoformación colectiva, observado por las prácticas de las profesoras de la educación de Jóvenes y Adultos (EJA), que llevan en sí los principios de la educación ambiental. La educación ambiental está presente en la educación de jóvenes y adultos, incluso cuando no se lo percibe y ha elevado las prácticas de una enseñanza convertida a una práctica reflexiva, crítica y emancipadora en esta modalidad de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: DIÁLOGO, ECOLOGIA DE SABERES; POTENCIAL EMANCIPATORIO; AUTOFORMACIÓN.

INTRODUÇÃO

Este artigo integra uma etapa da pesquisa realizada em nível de doutorado e tem como intenção apresentar algumas ideias significativas sobre Educação Ambiental articuladas com o pensamento político-pedagógico do educador Paulo

Freire, em diálogo com o filósofo Edgar Morin e com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Apostamos, não só na possibilidade de diálogo com esses autores, mas, sobretudo, na potência de algumas de suas ideias/conceitos/noções para o campo educativo ambiental com base em princípios não reducionistas.

Pesquisando sobre a origem etimológica da palavra diálogo, encontramos a seguinte definição do físico David Bohm¹, que não podemos deixar de compartilhar:

Até mesmo uma pessoa pode ter uma impressão de diálogo consigo mesma, se o espírito do diálogo estiver presente. Um quadro ou imagem que esta derivação sugere é de uma sucessão de sentidos fluindo entre e através de vários de nós ou entre dois de nós. Isto torna possível um fluir de sentidos num grupo inteiro, do qual irá emergir algum sentido novo. É algo novo, que pode não ter ocorrido no ponto inicial, em absoluto. É algo criativo. (BOHM 1989, [s. p.]²).

No fluir de sentidos, pretendemos dialogar com esses três autores para uma reflexão-narrativa com ênfase nas características antropológico-socioeconômico-culturais dos sujeitos narradores que se envolveram com a pesquisa de campo e outros tantos diálogos que tivemos durante sua realização. Essa noção de sujeitos narradores é uma paráfrase ao filme “Narradores de Javé” e se relaciona às histórias contadas pelos moradores de Xerém. Os narradores da comunidade, da escola e suas histórias, não necessariamente reais, assim como em Javé, buscam representar os modos de ver, sentir e perceber as relações socioculturais e ambientais praticadas no local.

É em um movimento próprio, de uma ecologia de saberes, que este texto se sustenta sem a pretensão de “descredibilizar” as ciências, mas de “tentar fazer um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica” (SANTOS, 2007a, p. 32), ou seja, criar a possibilidade de que a ciência entre como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, que dialogue “[...] com o saber laico, com o saber popular, com o saber

¹ David Bohm, 1917-1992, Pensilvânia, USA. Físico, autor do clássico *Quantum Theory* (QT), muito elogiado por Albert Einstein. Por causa desse livro, Bohm foi perseguido pelo Macarthismo e mudou-se para o Brasil e depois para Israel e Grã-Bretanha, em 1957. Em 1952, publicou a interpretação causal da QT que “[...] abre portas para a operação criativa dos essenciais, e ainda sutis, níveis da realidade”.

² Transcrição de uma reunião ocorrida no dia 6 de novembro de 1989, na Califórnia, EUA, após um seminário de final de semana ministrado pelo Professor Bohm. O manuscrito final foi transcrito e editado por Phildea Fleming, James Brodsky.

dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (p. 33). Foi nesse sentido, que dialogamos com sujeitos do bairro-comunidade-escola do mesmo modo como o fizemos com nossos aportes teóricos, em um movimento de tessitura com o local, com o universo pesquisado.

Chegamos à escola pesquisada por termos observado em suas professoras a constituição de um movimento instituinte de autoformação coletiva, em forma de uma rede de conversações que se voltava à discussão e à implementação de práticas, na Educação de Jovens e Adultos, que traziam em si os princípios de uma Educação Ambiental libertária, com potencial emancipatório e características de uma visão crítica, que articulamos com um pensamento complexo, agregador e solidário.

A escola Santo Amaro se localiza em uma área menos desenvolvida em termos socioeconômicos do município de Duque de Caxias/RJ que tem grande arrecadação fiscal e apresenta, em comparação com as demais regiões, características tipicamente rurais: agricultura de subsistência e criação de animais domésticos. Faltam saneamento ambiental e energia elétrica nas casas mais distantes do centro do bairro.

A Escola funciona em um prédio adaptado com estrutura física bastante precária. Nos fundos da instituição, existe uma área verde de Mata Atlântica bastante extensa. Falta água constantemente, e o turno da noite tem sido muito prejudicado. Às 18h, quando iniciam as aulas da EJA, muitas vezes a reserva de água já se esgotou. E cada vez que isso acontece, surge uma questão interessante: os alunos não desejam ir embora, apesar do desconforto causado pela quase impossibilidade de uso dos sanitários e pela falta de merenda. Eles entendem que precisam estudar. Já as professoras ficam sempre muito indignadas.

Percebemos, assim, a importância dessa escola para a comunidade e procuramos compreender porque o local se diferenciava de outros espaços educativos. Observamos que suas professoras problematizavam situações, transformando alguns fatos em possibilidade de aprendizado já que podiam motivar ações futuras. As educadoras seguiam, assim, um dos princípios de Freire (2003), o de que cabe à escola o dever de respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária com os educandos que chegam a ela.

Nesse momento, “faz-se” Educação Ambiental e se atende a um dos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade

Global³ que destaca: “A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana”.

Compreendemos que, para problematizar o processo de autoformação docente coletivo nesta pesquisa, seria necessário não apenas coletar dados, mas produzi-los. Trouxemos, então, para compor esta investigação, a Cartografia, como uma possibilidade metodológica que dialoga com os dados que, aos poucos, emergem. Segundo Romagnoli (2009), a cartografia se apresenta como método quando se tem a intenção de trilhar um caminho para o ainda não conquistado, uma nova proposta para reencontrar o saber que está em crise. Portanto, “[...] a cartografia é um método, pois não parte de um modelo pré-estabelecido (sic), mas indaga o objeto de estudo a partir de uma fundamentação própria, afirmando uma diferença, em uma tentativa de reencontrar o conhecimento diante da complexidade” (ROMAGNOLI, 2009, p. 169).

Nesta pesquisa, a Cartografia está presente essencialmente no “processo de narrativas”⁴, nas idas e vindas pela comunidade de Xerém e na escola, nas conversas e nas observações informais, e estas, embora não possuam intenção interpretativa, trazem ao texto os modos de expressão dos sujeitos de Xerém e como se delineiam as práticas coletivas das professoras em seu movimento autoinstituinte de formação. Define pistas e se produz a cada marca, a cada conversa, a cada narrativa, ou seja, ao longo do processo de pesquisa a partir de um *campo problemático* – professoras de Xerém em seu *movimento autoinstituinte* de formação coletiva e seus educandos e educandas.

Sendo assim, o encontro com a cartografia permitiu o mergulhar em uma geografia dos afetos e tentar encontrar formas de mostrar os sujeitos dessa pesquisa como praticantes de um currículo vivo, que tem como potencial a Educação Ambiental tratada com uma racionalidade aberta dentro de um processo educativo caracterizado pelo respeito às diferenças e o exercício da alteridade.

Os bons encontros com esses teóricos e os sujeitos da pesquisa reafirmam a necessidade de um pensamento plural, suscita a simplicidade e não a simplificação,

³ Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Documento elaborado pelo Fórum das Organizações Não-Governamentais, evento paralelo à Rio/92, reunido para este fim, no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992-ECO/92.

⁴ Ao longo deste artigo, serão apresentadas algumas falas oriundas do diálogo que se estabeleceu com os sujeitos do bairro-comunidade-escola; logo, quaisquer desvios à norma culta devem ser desconsiderados porque se optou por manter as informações conforme foram expressas nessas conversas informais.

a diversidade ecológica e não a monocultura de saberes e tantas outras monoculturas que nos são impostas, pois se trata de uma busca epistemológica contrária às hierarquias e às fragmentações para a compreensão da inserção da EA na Educação de Jovens e Adultos.

AS IDEIAS PRIMEIRAS: CONCEITOS GERADORES

Paulo Freire (1986, p. 164) – assim como Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos – destaca a importância de superar o pensamento linear em relação às questões vividas por nós (sujeitos do mundo), quando reafirma a necessidade de percepção de um “[...] outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas [...]”.

Santos (2010, p. 31-32), em consonância com esse pensamento, argumenta que o pensamento moderno ocidental.

[...] é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

Percebemos, nesse pensamento do autor, o quanto deixamos de discutir ou perceber questões que afetam os diferentes sujeitos porque as próprias pessoas parecem estar em universos muito distantes, o que acaba por criar uma barreira que, parafraseando Freire (1986), nos afasta da própria essência humana, pois somos seres sociais, que crescemos na convivência, e nossas ações nos atravessam pessoal e coletivamente. Freire não deve ser reconhecido como proponente de uma metodologia de alfabetização de adultos, mas como criador de uma teoria do conhecimento – uma epistemologia – na qual defende a possibilidade de que as pessoas se eduquem como sujeitos de sua própria história. É um pensamento associado com o de Santos (2007a) – em sua proposta de comunidade interpretativa – quando defende a superação do monopólio interpretativo de uma só via, trazendo outros repertórios para a compreensão dos contextos.

Freire (2003) propõe uma ciência que seja uma criação humana histórico-social, haja vista o fato de que a historicidade está presente em todo saber. Como a rigorosidade não nasce repentinamente – ela é forjada na história – implica uma prática em cuja intimidade haverá sempre a possibilidade de superação de um proceder ingênuo anterior (FREIRE, 2005).

Esse rigor não é o da crítica epistemológica feita por Santos (2007a) em relação ao conhecimento científico, que se sustenta no paradigma hegemônico da ciência moderna e fecha as portas a outros saberes sobre a vida e o mundo. O rigor freireano não avilta a natureza, nem o próprio cientista. Ou seja, é científico, mas não desqualifica, nem despreza outros saberes, no que se aproxima da ideia de *ecologia de saberes*, defendida por Santos (2007a).

Ademais, Santos (2007a) afirma que, hoje, estamos cada vez mais conscientes da realidade intercultural, com conhecimentos próprios que não podem parecer algo marginal, e apresenta a “ecologia de saberes”, que inclui todos os saberes. Na medida em que pensamos os sujeitos no mundo como produtores de conhecimentos, devemos percebê-los também como produtores de culturas, o que torna imperativo que a escola trabalhe nessa perspectiva.

Por estarmos atravessando uma fase de transição paradigmática (SANTOS, 2007a), há exigência de um novo pensamento relacionado ao tipo de conhecimento de natureza complexa, o qual exige do professor e da professora uma prática que não se prenda aos limites disciplinares, que ultrapasse a tão defendida perspectiva interdisciplinar e que agregue o caráter de uma educação transdisciplinar.

É um pensamento que inclui os sujeitos do mundo sob a égide de uma racionalidade aberta, que implica considerar a identidade planetária e terrestre do ser humano (MORIN; KERN, 1995) e que se retroalimenta no conceito de transição paradigmática discutido por Santos (2007a), que traz consigo a exigência de um novo pensamento, relacionado ao tipo de conhecimento que levaria a atravessar esse processo de natureza complexa.

A transição paradigmática destaca o fato de que, na sociedade atual, “[...] temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas” (SANTOS, 2007a, p. 19), o que lhe dá um caráter de transição, provocando a necessidade de que se faça um esforço muito insistente pela *reinvenção da emancipação social*.

Essa quebra de paradigmas exige do professor e da professora uma prática educativa para além dos limites disciplinares, agregando uma educação transdisciplinar. A transdisciplinaridade⁵ se apresenta como um dos axiomas do pensamento complexo e está relacionada à Educação Ambiental a partir da proposta freireana de relativizar uma realidade que é multidimensional e multirreferencial através de uma pedagogia problematizadora.

A escola, em sua função social, reflete os anseios da sociedade em um determinado tempo e, também, suas incoerências e incongruências. Sendo assim, as instituições escolares são diretamente afetadas pela crise de paradigmas, dado que, em seu interior, de forma paradoxal e simultânea, convivem o aspecto tradicional e o progressista, este voltado ao movimento de renovação, da criatividade, da ecologia de saberes.

O ser humano não nasce pronto, nem tudo está feito ou estabelecido, mas é criado no coletivo, a partir de vivências reais contextualizadas em um tempo histórico particular (FREIRE, 2003). Por isso, devemos entender o ser humano como um sujeito de seu tempo, criador de cultura – um sujeito coletivo histórico-cultural.

No caso dos narradores/as de Xerém, os/as identificamos com a perspectiva pós-colonial (HALL, 2006), segundo a qual a sociedade e a natureza estão unidas. Esses sujeitos criam e transformam sua própria história e a história da sociedade em que estão inseridos.

Trazemos, ainda a perspectiva do *inacabamento do ser humano*, presente tanto em Freire (2003) como em Morin e Kern (1995), que alertam ser impossível traduzir ou transcrever o ser humano. A complexidade em Morin e Kern afirma que pretender que ideias, teorias e métodos sejam definitivos ou estejam acabados é negar seu constante movimento de renovação.

É oportuno destacarmos que algumas ideias apresentadas em Freire, ainda que sob outra perspectiva, também aparecem em Santos e Morin e encaminham a discussão para a presença de uma educação socioambiental no local pesquisado, no sentido de *respeitar os saberes, compreender e ler o mundo, problematizar e complexificar o pensamento, contextualizar as situações, coletivizar as informações e*

⁵ Niclescu (2003) é o interlocutor na apresentação do conceito de transdisciplinaridade.

aprender coletivamente – tendo o diálogo como forma possível de aproximação dos seres humanos entre si, da cultura e das coisas da natureza.

Dessa forma, não existem saberes descartáveis. Todos temos saberes vivenciais que precisam ser respeitados e referenciados quando se trata da prática pedagógica. Nosso pensamento se voltou, então, para tentar compreender o que fez com que as docentes do local pesquisado acabassem se tornando educadoras ambientais, apesar de aparentemente não terem recebido formação e nem mesmo se autodenominarem como tal.

A educação em geral, e a ambiental em particular, é dialógica e só se concretiza como processo de ensino e aprendizagem quando rompe com a lógica verticalizada de uma educação bancária, puramente informativa e observamos que esta é uma prática descartada pelas professoras da escola pesquisada, cuja atitude era sempre de reflexão sobre sua prática pedagógica, em um movimento de autoformação coletiva.

Percebemos isso na narrativa de uma das professoras que expressa o sentimento da maioria ao final de um ano letivo, que as deixou bastante tristes e preocupadas com o desempenho final de seus/suas alunos/as.

*Olha só, pessoal! Também estou chateada.
Mas concordo com C. que devemos mudar um pouco o nosso trabalho.
Os alunos precisam participar mais, como já falou nossa OP⁶. Lembre-se que ela disse que a gente falava mais que os alunos? Nós ficamos meio chateadas até.
Acho que é isso! Podíamos pensar em trabalhar com projetos, e ela pode nos ajudar. (PROFESSORA M. – CICLO I/EJA/2007).*

Em uma de suas frases mais conhecidas Freire (2005, p. 78) destaca: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, o que o constitui também como um educador ambiental, na medida em que vê os sujeitos como aprendizes coletivos, pois a “[...] educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores”, segundo o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992, [s. p.]). Para o autor, o processo *ensino-aprendizagem* é amoroso, histórico, fraternal. Isso se manifesta na concepção de outra docente:

⁶ Orientadora Pedagógica.

É, gente [...]. Temos que pensar em outra coisa, uma forma de trabalhar diferente no próximo ano. Sempre falo que a solução é o afeto [...]. Conseguimos pouco, mas conseguimos. [...] Precisamos pensar no que deu errado e mostrar pra eles que é assim mesmo. Para aprender, a luta tem que ser nossa e deles. Já estou pensando que, no próximo ano, vou trabalhar com a turma dividida em grupos. De acordo com o desenvolvimento. Sei que a OP não gosta muito disso não, mas acho que assim vai funcionar melhor. O que vocês acham? E aí, OP? Tá junto nessa batalha? Não podemos é desistir. (PROFESSORA C. – EJA/2007).

O pensamento freireano torna-se um aliado ao propor uma ação educativa problematizadora, que não prescinde de uma reflexão sobre os seres humanos e suas condições socioculturais. Esse educador destaca que a cultura é criada e recriada a partir da ação humana, porque “[...] o ser humano é eminentemente relacional, um ser aberto cuja transitividade o torna um ser diferente e histórico, um criador de cultura” (FREIRE, 1959, p. 8). Assume, também, uma perspectiva multicultural, ao afirmar que:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo riscos livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente [...]. (FREIRE, 2007b, p. 156).

Percebemos, a partir desse pensamento, que os sujeitos narradores, colaboradores da pesquisa podem ser apresentados, como sugere Hall (2006), como sujeitos cujas identidades são processos que aos poucos vão sendo mesclados pela cultura local. Cabe explicitar que cultura, nessa perspectiva, pode ser definida de duas formas: como os sentidos e valores que nascem entre classes e grupos sociais diferentes, a partir de suas relações e condições históricas e o modo como lidam e respondem a suas condições de existência, ou ainda, como as “[...] práticas vividas através das quais esses ‘entendimentos’ são expressos e nos quais estão incorporados” (HALL, 2006, p. 133).

Essa definição se aproxima do conceito antropológico de cultura defendido por Freire (2001, p. 117), quando ressalta a existência do mundo da natureza e o da cultura, a partir da intercomunicação mediada: natureza-ser humano. Destaca ele ser a cultura

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. [...] o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentimento transcendental de suas relações. A relação humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. [...]. O homem, afinal, no e com o mundo. O seu papel de sujeito [...]. (FREIRE, 2001, p. 117).

Freire (2000, p. 15) contribui, ainda mais, para que se compreenda tal processo, quando explica que:

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber, agora, que riscos corro, mas sei que, como *presença* no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procura; negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo.

Essa forma de entender a cultura exige correr um risco que significa exercer a liberdade, lutar por uma nova perspectiva cultural. Desse modo, delineiam-se as práticas pedagógicas das professoras narradoras⁷, de forma problematizadora, que as impulsionam a discutir, no espaço escolar, temas relacionados à realidade vivida, à cultura local vivenciada pelos educandos e pelas educandas.

Freire (2000, p. 23) afirma que:

[...] a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares, que não podem ser puramente “guiadas” ou empurradas até o sonho por suas lideranças.

Conseguimos perceber essa influência quando uma das estudantes da EJA se referiu a uma decisão judicial que impedia a continuidade da Vaquejada⁸ – evento

⁷ As professoras do local pesquisado se referem à inserção da realidade local em suas práticas como temas geradores.

⁸ A Vaquejada iniciou como um encontro de vaqueiros convidados pelo dono de um grande sítio, e tinha rodeio, moda de viola, dança e um “rancho” (comida), feito pela mulher do dono do sítio auxiliada pelas esposas

tradicionalmente realizado na comunidade de Xerém, que passou a incomodar os moradores locais por sua mudança de foco –, ao saber por um dos estudantes de sua turma que sua realização fora proibida, após um longo processo de denúncias. Uma estudante – Dona Dorcelina (65 anos) – assim se manifestou:

É verdade mesmo, Jerônimo? Nós conseguimos vencer? Eu assinei o abaixo-assinado. Escrevi só Dorcelina e coloquei o número da identidade. Achei que não ia dar em nada. Aquele povo cheio do dinheiro [...]. O pessoal do parque até chegou a conversar com algumas pessoas que era bobagem o abaixo-assinado, que o dinheiro comprava os juízes. Bem que as professoras falaram que a gente tem que acreditar na nossa força, juntos [...] Estou feliz! Vou contar para os meus filhos, falar que valeu a pena! Meu filho mais velho até ficou preocupado quando falei que eu também tinha assinado [...].

Morin (2011)⁹ é aliado de um pensamento que potencializa a reforma social, compreendendo ser necessário perceber que a escola não é o único espaço dessa reforma. Otimista – pois é dessa forma que se autoqualifica –, enfatiza: “[...] é preciso reformar a sociedade em todos os seus aspectos, mas também reformar nossa maneira de viver”. E acrescenta que parece “[...] uma tarefa gigantesca, mas acredito que essas mudanças já começaram, espontaneamente, espalhadas por todos os lugares do mundo” (MORIN, 2011, [s. p.]).

Freire (1985) propõe, como uma das práticas pedagógicas na educação de adultos, os chamados *círculos de cultura*, nos quais práticas e fatos voltados à realidade existencial são discutidos com e pelos/pelas educandos/as, com a intenção de que se tornem um “instrumento” tanto do/da educador/a quanto do/a educando/a relacionando aprendizagem ao conteúdo. Em relação aos *círculos*, o educador destaca:

Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça” – assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática su-

de alguns convidados que era servido para centenas de pessoas sem que houvesse qualquer pagamento. Conforme a fama do evento foi crescendo, este foi reconfigurado e passou a ser explorado por empresários não radicados na localidade, causando transtornos relacionados ao acesso dos próprios moradores e revolta pelos maus-tratos infligidos aos animais.

⁹ Entrevista telefônica concedida à repórter Isabela Moi ao jornal Folha de S. Paulo.

gerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. (FREIRE, 1985, p. 14-15).

Para tanto, considerava ser necessário valorizar a curiosidade dos professores e das professoras, dos educandos e das educandas, como parte do processo *ensino-aprendizagem*, um pressuposto educativo. Destaca o autor: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino” (FREIRE, 2003, p. 85). Essa ideia implica a importância de que o/a professor/a viva a educação como experiência tipicamente humana que conjuga, além do conhecimento dos conteúdos, o esforço de desmascarar as tentativas de reprodução da ideologia dominante, por ser uma forma de intervenção no mundo, pois, “[...] neutra, ‘indiferente’ a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser” (FREIRE, 2003, p. 99).

A educação problematizadora também pode ser pensada em Santos (1996) quando este propõe um conhecimento criador do inconformismo. Para o autor, não faltam, na atualidade, situações ou condições que suscitem desconforto ou causem pessimismo, e, para tal, basta rever as promessas não cumpridas da modernidade, de emancipação e inclusão de todos, ou cujo cumprimento resultou em efeitos perversos. Assim pensando, esse sociólogo parte para a defesa de uma educação não alienada:

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. (SANTOS, 1996, p. 17-18).

Nessa perspectiva, encaminhamos o pensamento para uma Educação Ambiental que permita o exercício da curiosidade e esteja contextualizada na realidade vivida para ser problematizada com os/pelos sujeitos envolvidos, que discuta a dissociação sociedade-natureza, a exploração descontrolada dos recursos naturais

vinculadas à ideia de dominação da natureza e do seu uso para o benefício comum da humanidade. Freire, inclusive, propõe uma prática pedagógica transformadora cujo ponto de partida está relacionado à reflexão sobre a ação do homem apresentada sob a forma de problematização, ao propor que cada sujeito faça sua leitura do mundo.

Algumas articulações também podem ser tecidas para ampliar nosso diálogo com os conceitos de conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação. Embora seja uma ideia trabalhada por Boaventura de Sousa Santos, Freire também defende a solidariedade como uma forma de saber. O sociólogo afirma que tanto o conhecimento-regulação quanto o conhecimento-emancipação têm como ponto de partida a ignorância e um ponto de chegada: o saber. Em relação à ignorância e ao saber no conhecimento-regulação, Santos (2007b, p. 52-53) considera que a ignorância é caos, que “[...] ser ignorante é viver em um caos da realidade incontrollada e incontrollável, seja na natureza ou na sociedade; e conhecer, saber, é ordem [...]. Saber é pôr ordem nas coisas, na realidade, na sociedade”. Esse o autor reflete, ainda, sobre o conhecimento-emancipação. Na, “matriz da sociedade ocidental”, o ponto de ignorância é chamado de *colonialismo*, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a transformação do outro em objeto. O ponto de saber é a autonomia solidária (SANTOS, 2007b, p. 53).

Sendo assim, “[...] conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito” (SANTOS, 2007b, p. 30), e, enquanto o conhecimento-regulação é a trajetória entre um estado de ignorância – caos – para um estado de saber – ordem –, o conhecimento-emancipação caminha do estado de ignorância, que denomina de colonialismo, ao estado de saber, a solidariedade.

A solidariedade é entendida por Freire como o verdadeiro compromisso humano, o que permite também aumentar essa teia ao nos reportarmos à ética da solidariedade, em Morin (2007), que seria provocadora de mudanças de atitude e perspectivas diante da vida.

Retornando à Educação Ambiental, esta só acontece, efetivamente, se contextualizada, ou seja, devemos pensar a Terra como uma totalidade complexa biofísico-antropológica, “[...] na qual a vida é uma emergência da história da Terra e o homem uma emergência da história da vida terrestre” (MORIN; KERN, 1995,

p. 67), de modo que a relação sociedade-natureza não pode ser redutora nem dissociada; é necessário contextualizar o local para se considerar o meio ambiente na educação global.

Entendemos não haver solidariedade sem diálogo. Freire destaca que a existência humana não pode ser muda ou se nutrir de palavras falsas, mas das palavras verdadeiras que levam à transformação do mundo. Ele diz que “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2005, p. 91).

Sendo assim, cabe uma educação problematizadora, na qual os saberes trabalhados pelo professor ou pela professora não sejam uma doação ou imposição, mas “[...] a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 97). Ou seja, não pode partir apenas das finalidades pensadas pelos/as educadores/as.

A relação dialógica, para Freire pressupõe o amor: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2005, p. 91-92).

Em seu livro *Diálogo sobre o Conhecimento*, Morin (2004, p. 91), comentando sobre o lado positivo e o negativo do individualismo do homem moderno, argumenta:

Na minha opinião, é preciso se constituir uma nova solidariedade. Os seres humanos não podem viver num mundo baseado unicamente na quantidade, no cálculo, no lucro: eles precisam de relações afetivas, de amor. [...]. O amor não é apenas um recurso para nos ajudar a viver, é, também, a finalidade de nossa vida. Ninguém pode dispensá-lo.

Pensando em como se configuram as escolas no momento atual – em busca pela universalização do ensino, constantemente atacadas por não atenderem às “diversidades”, e em como colocar em prática as ideias de Freire no espaço escolar –, vislumbramos a perspectiva interdisciplinar como fato digno de menção. Entendemos que a educação neste século passa por uma ausência de fundamentos, possivelmente relacionada à crise de paradigmas que atinge a ciência e provoca uma crise epistemológica.

Apontamos, então, os princípios da Educação Ambiental como possibilidade de reinventar a prática educacional, e reafirmamos que a Educação Ambiental

desponta como possibilidade de *reencantamento*, já que abre possibilidades de novos conhecimentos, de introdução de novas metáforas pela sua condição de diálogo e de convergência de várias áreas do saber (TRISTÃO, 2004).

Compreender essa possibilidade de *reencantamento* a partir da própria prática, talvez seja o grande desafio para os professores e professoras que podem se *re-encontrar* na boniteza do ato educativo se fizerem com/como Freire (2003, p. 103), como revela esta reflexão: “Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina e não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...]”. E ele explicita a razão desses cuidados com o ensino: “Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]”.

Relacionamos a educação problematizadora em Freire ao conhecimento-emanipação em Santos, conceitos aos quais associamos à perspectiva transdisciplinar, e destacamos a potencialidade da presença da questão ambiental nos programas de formação docente, por sua característica de religar as redes de saberes à vida e a vida aos saberes, possibilitando que as situações de aprendizagem sejam vivenciais, dinâmicas, uma vez que se trata da sobrevivência do indivíduo/da espécie/da sociedade/do planeta.

Defendemos, neste trabalho, o conhecimento-emanipação, definido por Santos (2007a, p. 84) como “[...] conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos”.

A filosofia ocidental, que implica uma visão de mundo, se alinha ao determinismo, ao sim ou ao não, não aceitando as contradições e se pautando nas certezas do conhecimento científico. Segundo Santos (2003), essas certezas se explicam pela fragmentação cartesiana, que, por sua vez, orienta a divisão disciplinar nas escolas, fragmentação essa que, inegavelmente, levou à acumulação de conhecimentos.

Esse sociólogo destaca o fato de a ciência ter adquirido total hegemonia no pensamento ocidental e ter se tornado socialmente reconhecida “[...] pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível” (SANTOS, 2003, p. 28). No entanto, contraditória ou complementarmente, no cerne desse avanço, surge um novo tipo de relação com o

conhecimento, na forma de rede que implica mudança conceitual e se coloca a favor de uma não disciplinarização, na medida em que existem novos modos de produção do saber, considerando o conhecimento como uma teia, uma rede de significações.

Podemos entender isso quando Freire (2005, p. 77), em análise profundamente amorosa, propõe que o processo educativo parta da compreensão de que, quando o educando chega à escola, ele já traz em si “uma grande teia de significações” engendrada pela linguagem oral, e defende uma educação problematizadora – a da problematização “dos homens em suas relações com o mundo”, com o objetivo final de libertá-los:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p. 77).

Compreendemos assim haver necessidade de superar a hipercientificização, em busca do verdadeiro conhecimento- emancipação, no sentido de um *conhecimento-reconhecimento* que se traduz por solidariedade e a busca do equilíbrio entre essas duas formas de conhecimento.

Um dos pressupostos básicos em Freire é a preocupação em formar um sujeito que se coloque no mundo como um ser que se faz e se refaz coletivamente, no processo de fazer a história. Esse posicionamento fez com que Freire se tornasse um ícone quando se fala em educar jovens e adultos, embora seu pensamento não esteja restrito a essa modalidade específica de ensino. Argumenta ele:

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. *Educação da criança e do adulto*. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele. (FREIRE, 1959, p. 12-13, grifos das autoras).

Sua preocupação com a educação parte de uma – sempre presente – defesa de uma ação docente na qual a relação com o/a educando/a é democrática e dialogal.

Uma relação, necessariamente horizontal, que se nutre de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Para Freire, especialmente na escola pública, é necessário experimentar a democracia com coragem, para que não se fique cerceado pela política orientadora do ensino.

A pedagogia freireana pressupõe a existência de uma efetiva aproximação com a comunidade e seu entorno e o reconhecimento dos saberes de seus sujeitos. Ou seja, uma ação educativa preocupada em dialogar com as diferentes necessidades aventadas pela realidade educacional e social.

Sendo assim, é um desafio traçar o perfil profissional de um educador ou educadora ambiental que atue na EJA, bem como definir sua formação a partir da complexidade suscitada pela questão ambiental.

MOVIMENTO INSTITUINTE DE PROFESSORAS: POR UMA ECOLOGIA DE SABERES

Esta pesquisa se originou de um bom encontro com professoras de EJA de uma escola da rede municipal acostumadas a trabalharem sozinhas, que decidiram construir coletivamente uma prática pedagógica que levasse seus/suas alunos/as a se perceberem participantes do processo educativo e conscientes de que este não se esgotava na escola.

A característica principal dessas professoras é a ousadia, a coragem de se manifestarem e de mostrarem suas necessidades e o bom uso que fazem de táticas que simultaneamente as empoderam e invisibilizam. Entendiam trabalhar em um local cuja política poderia prejudicar suas práticas; por isso, elas se organizavam de forma bastante particular de modo a potencializarem seus estudantes. Essas maneiras particulares de organização da autoformação de um grupo de professoras nos levaram a buscar compreender a conformação desse grupo e sua luta para construir um trabalho próprio.

Há, nessas professoras, uma carga de sutileza que lhes garante um trabalho autônomo, visto que utilizam táticas¹⁰ que, de certo modo, as invisibilizam propositalmente, para não criar embates institucionais com as autoridades educacionais do

¹⁰ O termo **táticas** tem como base a definição de Certeau (2008), considerado como uma série de procedimentos que constantemente utiliza as referências de um lugar próprio. De certa forma, as táticas organizam um novo “espaço”, o qual é um “lugar praticado”.

município (centralizadoras) ou problemas com as forças políticas do distrito. Entre essas professoras e seus/suas educandos/as, há, em alguns momentos, uma troca de papéis: a professora é aprendiz e o/a educando/a se torna professor/a.

Ter encontrado professoras que procuram conferir a seu trabalho um viés crítico-reflexivo, não apenas em relação ao que planejam individual ou coletivamente mas também em relação à postura que assumem de vivenciar com seus/suas educandos/as formas diferenciadas de apresentar o conhecimento formal, com um investimento efetivo na potencialização da autonomia desses sujeitos, encaminha à percepção do campo do problema, bem como às questões a ele relacionadas.

Percebemos que até a chegada de uma Orientadora Pedagógica que atuasse à noite, estavam acostumadas a resolver suas questões sozinhas, mas reclamavam de falta de apoio. Elas exigiam, algumas vezes, que a Supervisora da Secretaria de Educação viesse à escola para atendê-las. Começam, segundo afirmou uma delas, a combinar tudo, conforme a seguinte narrativa:

A gente aqui está acostumada a fazer tudo junto [...]. Antes era um grupo grande de professores. Quase todas as salas eram ocupadas. Agora somos só nos três, nessa luta, acreditando[...]. É tudo combinado. Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Sem imposição. A S., a diretora, é uma mãe. Topa tudo. E ainda ajuda. Ficamos aqui sozinhas, com esses alunos, sem orientação, meio que abandonadas [...]. (PROFESSORA C. – nov. 2006).

Sua narrativa tem a intenção de transmitir duas mensagens claras: *somos um grupo e gostamos de diálogo*. Procuramos compreender com essas professoras a forma como criaram práticas reconectadas, que as levam à assunção de uma postura socioambiental e à complexificação do pensamento de educandos e educandas de modo que estes vejam realidades diferenciadas, e não “pedaços da realidade”. Nessas práticas, encontramos marcas da pedagogia freireana, principalmente em relação ao viés da problematização constante que objetiva levar os sujeitos da EJA à autorreflexão, provocando sua inserção no processo educativo de forma legítima, como *um legítimo outro* (MATURANA, 2005), como nos alerta a Diretora, comentando um dos projetos com uma supervisora que fora acompanhar uma das atividades da escola:

Uma das formas encontradas pelas escolas para desenvolverem seu currículo tem sido trabalhar focadas em datas e fatos. Buscando superar um pouco essa lógica, sem deixar fugir, no entanto, as oportunidades criadas por esta forma de trabalho, as professoras desenvolveram, com seus educandos e educandas, o projeto VALORIZANDO NOSSA CULTURA, em que ocasiões como festividades juninas, folclore, Dia da Terra, Dia do Município e outras compunham um projeto maior no qual os sujeitos eram apresentados como portadores de cultura e se trabalhavam algumas manifestações culturais locais. Uma das características da ação pedagógica na EJA era a comemoração conjunta. Isto significava que professoras, orientadora, diretora, secretária e funcionárias que atuavam à noite na merenda e limpeza também se incluíam nesses momentos. Vários estudantes comentavam: “Aqui tudo sempre acaba em festa!”.

Cada movimento cultural apresenta um significado relacionado tanto ao sentimento (afeto)¹¹ quanto às possibilidades das múltiplas conversas que ocorriam espontaneamente nesses momentos de aprendizado para a comunidade escolar.

O foco na problematização é comum no trabalho educativo com pessoas jovens e adultas, e, nesta pesquisa, procuramos estabelecer sua relação com a questão ambiental por meio das práticas culturais das ações cotidianas. A narrativa que se segue abordou uma questão que no momento sequer era do conhecimento da educadora (PROFESSORA C. – nov. 2006) e se relacionava a um comentário informal sobre a mudança de clima do local.

O Senhor José comentou:

Antigamente, nesta época do ano não era assim. Quando chegava à tardinha, neste pé de serra, ficava tão fresquinho que a gente tinha que se agasalhar.

O senhor Paulo completou:

Agora vai ficar muito pior com aquela obra grande que está acabando com a mata lá em Xerém. Toda hora tem animal morto nas estradinhas (gambá, preá).

O diálogo dos dois deixou a Professora W. curiosa. Embora ela embora tentasse conhecer o contexto do local, o distrito é muito grande. Essa professora

¹¹ Reflexão trazida pela Professora C. provocou uma forma consciente de aproximação com educandos e educandas com base na amorosidade.

descobriu que os estudantes se referiam ao Anel Viário, que ligaria diversos municípios/estados, diminuiria o fluxo intenso de tráfego em uma das mais importantes avenidas do município adjacente e, ainda traria empregos para a região para compensar o impacto ambiental (conforme propaganda oficial). Tratava-se, segundo eles, de uma das obras do PAC: “*Tem até placa, professora!*”, comentou alguém.

Na cartografia realizada, anotamos em nosso diário de campo, em uma das nossas visitas, que no local da obra havia um intenso processo de degradação devido ao desmatamento. Fotos foram tiradas e colocadas em um mural, por iniciativa das professoras, que ficaram sabendo pelos próprios alunos que a comunidade já se mobilizara contra a intervenção, apesar da propaganda voltada ao progresso, porque pelo traçado inicial ela atingiria a parte central do distrito e provocaria desapropriações que prejudicariam comércio, moradores e moradoras.

Os projetos pedagógicos permitiam que, aos poucos, os narradores locais, presentes no espaço escolar contassem suas histórias. Era uma tática de aproximação com os educandos e as educandas, que os/as colocava em situação de protagonistas. Desse modo, segundo as narrativas de algumas professoras, os acontecimentos eram transformados em ocasiões de aprendizagem, possibilitando sua problematização e envolvendo a todos e todas. Eles deixavam marcas que superavam as dificuldades presentes em sua prática diária, atendendo “[...] às demandas emergentes nas redes de saberes do cotidiano” (TRISTÃO, 2004, p. 52).

As professoras desta escola demonstravam a todo tempo ter uma grande preocupação com a fragilidade de sua formação inicial assumindo uma atitude proativa no espaço escolar, em busca por um conhecimento compartilhado.

Segundo Galvani (2002), o processo de autoformação se expressa em uma tomada de controle pela pessoa de seu próprio poder de formação e esse parece emergir da prática transgressora de alguns docentes, principalmente os que atuam com jovens e adultos. Talvez porque ainda cheguem, em pequena quantidade, materiais pedagógicos para as escolas públicas, específicos para essa modalidade de ensino, cria-se, então, o que podemos denominar de movimento instituinte docente, o qual parece derivar do fato de o/a professor/a perceber que determinadas práticas estão distantes do universo contextual de seus/suas alunos/as por refletirem apenas a força do conhecimento dominante voltado para os chamados conteúdos universais ou universalmente aceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA TENTATIVA DE UNIR OS DIFERENTES NÓS

Neste artigo, apontamos para a perspectiva de um pensamento que se complexifica, procura quebrar paradigmas e apresentar diferentes e circulantes saberes democraticamente valorizados. Defendemos o diálogo entre as ideias e lógicas que circulam no espaço escolar. Ideias articuladas em busca de um *movimento instituinte de autoformação* de professoras referenciadas no enredamento de seus saberes com os de seus educandos e suas educandas.

As práticas educativas – os “*saberesfazeres*” das docentes – mostram uma conjugação sinérgica entre os princípios da Educação Ambiental, constantes do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992)”, e a orientação básica para a EJA, que se ampara, no Brasil, nos pressupostos da pedagogia freireana, quando coloca no sujeito aprendente o seu foco.

Uma leitura, ainda que pouco aprofundada desses princípios, já nos revela sua sintonia com o “*saberfazer*” na Educação de Jovens e Adultos e permite o destaque de duas “crenças pedagógicas” caras aos docentes dessa modalidade de ensino: o conhecimento deve ser partilhado e se constitui no coletivo, e o sujeito aprendente traz consigo uma história que precisa ser a referência da prática docente, o que faz com que os aspectos socioculturais e ambientais estejam presentes nas suas ações e possibilita que o sonhar desse profissional seja a utopia realizável freireana.

Os autores em evidência permitem compreender a importância de uma prática pedagógica que potencializa os saberes de professores e professoras, de forma contextualizada e problematizadora – a neutralidade é impossível – para permitir a produção coletiva de “currículos dialogados” com os educandos e as educandas. Essa é uma utopia, no sentido freireano, de um sonho possível que permitirá a discussão do local e do global no espaço escolar e a assunção de uma educação transdisciplinar.

As ideias de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin contribuem para a tessitura de uma rede de conversações capaz de produzir coletivamente um pensamento que complexifica as situações e entende as incertezas como possibilidades de reflexão e novas ações.

Temos observado uma tendência, nas relações “*dentrofora*” da escola, para a organização das pessoas em grupos, comunidades ou redes. Nesses espaços, há possibilidade de contato mais próximo, que permite a discussão e o embate de ideias.

Entendemos, a partir dessas ideias que o que vem ocorrendo com as professoras é um movimento instituinte de autoformação coletiva, porque reúne um grupo de docentes em sintonia, preocupadas com a efetivação do processo ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas, que procuram, a partir do saber acumulado de seus educandos e suas educandas, criar uma prática pedagógica consistente que os/as leve a uma situação de protagonistas de seu papel no planeta, ao mesmo tempo em que se colocam na posição de aprendizes não apenas em relação aos/às estudantes, mas também em relação umas às outras.

Relacionamos esses espaços aos círculos de cultura e à utilização de temas geradores, ampliados pelas possibilidades comunicativas da atualidade, que favorecem a criação de um ambiente democrático, dialógico, no qual as experiências são vivenciadas no coletivo sem que se perca a individualidade. Ousamos afirmar que uma obra como a de Paulo Freire não morre com seu autor; renasce como fênix, a cada aventureiro/a – aventureira-educadora ou educadora-aventureira – que, tenta, amorosamente, implementar suas ideias.

Com esse diálogo, procuramos compreender o *movimento instituinte* das professoras do local pesquisado que se aproxima da Ecologia de Saberes, defendida por Santos, e da proposta pedagógica freireana de respeito aos saberes antropológico-culturais dos sujeitos, além do pensamento que se torna necessário complexificar, apresentado por Edgar Morin, de modo a não nos perdermos em abordagens categorizantes que acabam por hipervalorizar um monopólio interpretativo.

Essas observações nos levaram a refletir sobre o quanto a Educação Ambiental está presente na Educação de Jovens e Adultos, mesmo quando não é assim percebida/nomeada e como tem funcionado como mola propulsora de um ensino voltado para uma *práxis* reflexiva, crítica e emancipatória nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BOHM, D. **Sobre o diálogo**. 6 nov. 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/63542812/David-Bohm-dialogo#scribd>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

CONFERÊNCIA das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. 1992. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – USP**. Disponível em: <[COMUNICAÇÕES • Piracicaba • Ano 22 • n. 2 • p. 137-163 • Ed. Especial. 2015 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X 159
DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2ep137-163>](http://</p></div><div data-bbox=)

www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Agenda-21-RIO-92-ou-ECO-92>.
Acesso em: 10 ago. 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Educação e atualidade brasileira. 1989. **Acervo Paulo Freire**. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/592>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 2003.

_____.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A; MELLO, MARIA F.; BARROS, V. M. (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade**, II. São Paulo: Triom, 2002. p. 93-122.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUC/RS, 2000. p. 13-36.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. “La Voie” fala dos caminhos para evitar catástrofe mundial, diz Edgar Morin **Folha de S. Paulo**. 23 jul. 2011. Entrevista telefônica concedida à repórter Isabela Moi.

_____. **O Método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **O Método 4: As ideias – habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **Diálogo sobre o conhecimento**. PENA-VEGA, A.; PAILLARD, Bernard. [entrevistadores]. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época). v. 119.

MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NARRADORES de javé. Direção: Eliane Caffé. Intérpretes: Benê Silva, José Dumont, Luci Pereira, Matheus Nachtergaele, Nelson Xavier. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Estúdio: Bananeira Filmes/Gullane Filmes/Laterit Productions. Distribuição: Riofilme, Brasil, 2003. 1 DVD (100 min), son., color.

ROMAGNOLI, R. C. Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 2, n. 21, p. 166-173, 2009.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2007a. v. 1.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum. São Paulo: Cortez, 2008. v. 4.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SANTOS, B. de S.. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. (Org.). **Novos mapas culturais**: novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. v. 2. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em termos de globalização. In: GUERRA, A. F. S; FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: 2010. p. 157-169.

_____. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007.

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

_____. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. (Col.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Submetido em: 30/11/2014

Aprovado em: 15/12/2014