

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MISLENE LEMOS DE ALMEIDA ASSIS

O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A
ABORDAGEM FREIREANA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE TEMÁTICA
AMBIENTAL

JATAÍ
2023

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Mislene Lemos de Almeida Assis

Matrícula: 20211020280189

Título do Trabalho: O Círculo de Cultura na Educação de Jovens e Adultos: A abordagem freireana a partir de uma proposta de temática ambiental

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

MISLENE LEMOS DE ALMEIDA ASSIS

**O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A
ABORDAGEM FREIREANA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE TEMÁTICA
AMBIENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Fundamentos, metodologias e recursos para a Educação para Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza

JATAÍ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Assis, Mislene Lemos de Almeida.

O Círculo de Cultura na Educação de Jovens e Adultos: a abordagem freireana a partir de uma proposta de temática ambiental [manuscrito] / Mislene Lemos de Almeida Assis. - 2023.

142 f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2023.

Bibliografias.

Apêndices.

1. EJA. 2. Círculo de Cultura. 3. Abordagem ambiental. I. Souza, Paulo Henrique de. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

MISLENE LEMOS DE ALMEIDA ASSIS

**O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ABORDAGEM
FREIREANA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE TEMÁTICA AMBIENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática, defendida e aprovada, em 18 de dezembro de 2023, pela banca examinadora constituída por: **Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza** - Presidente da banca/Orientador - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG; **Prof.^a Dra. Marluce Silva Sousa** - Membro interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, e **Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos** - Membro externo - Universidade Federal de Goiás – UFG. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza
Presidente da Banca (Orientador - IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dra. Marluce Silva Sousa
Membro interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
Membro Externo (UFG)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rones de Deus Paranhos, Rones de Deus Paranhos - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - Ufg (01567601000143)** em 10/01/2024 09:58:35.
- **Marluce Silva Sousa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 20/12/2023 09:06:40.
- **Paulo Henrique de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 19/12/2023 17:40:43.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/12/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 491293
Código de Autenticação: d4932b2063



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Presidente Juscelino Kubitschek, nº 775, Residencial Flamboyant, JATAÍ / GO, CEP 75804-714
(64) 3514-9699 (ramal: 9699)

Dedico este trabalho à minha mãe que me incentiva todos os dias a ser uma pessoa melhor; aos meus filhos por me proporcionar tranquilidade para vencer este desafio; e ao meu orientador pelos conhecimentos compartilhados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colegas de profissão e de Pós-Graduação que contribuíram com a minha jornada até o momento e que me possibilitaram vencer mais um desafio.

Em especial...

À minha mãe, Marilene, que tanto me aconselhou para que eu não desistisse.

Aos meus filhos, Vitória e Lucas que estão entre as motivações para que eu continue, vocês são luzes na escuridão da minha vida.

A todos os profissionais que fizeram parte da minha formação, em todas as etapas da Educação Básica e posteriormente na graduação e pós-graduação, vocês me inspiram e são meus referenciais todos os dias.

Ao meu “Mestre” orientador, Professor Doutor Paulo Henrique de Souza por não desistir de mim e compartilhar comigo suas experiências e conhecimentos, mesmo que ocupado demasiadamente.

À profa. Dra. Marluce Silva Sousa e ao prof. Dr. Rones de Deus Paranhos pelo debate acadêmico e sugestões importantes no exame de qualificação, o que contribuiu significativamente para a minha formação.

Ao Programa de Mestrado do IFG/Campus Jataí, por me proporcionar a oportunidade de ser mestre.

À minha amiga Paula Jaqueline Fritsch que me ofereceu conforto, tranquilidade, confiança e paz de espírito para eu não perder o uso da razão.

À instituição de ensino que me propiciou o desenvolvimento do meu Produto Educacional.

Aos educandos que participaram da minha pesquisa.

Às professoras Ana Kátia Ferreira de Assis e Rosângela Henrique Farias por contribuírem com as correções teóricas e ortográficas do meu trabalho.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e
conhecesse todos os mistérios e toda a
ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de
maneira tal que transportasse os montes, e
não tivesse amor, nada seria.

(Coríntios 13:2)

RESUMO

Problemas ambientais e suas consequências climáticas são noticiadas com frequência na mídia e fazem parte dos debates atuais na sociedade. Desta forma, é necessário qualificarmos esses diálogos para que surjam movimentos sociais e atitudes governamentais que produzam uma significativa redução na degradação do meio em que vivemos. Neste sentido, os espaços educacionais, e em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se um espaço necessário de debates e reflexões sobre as possibilidades de ação individual e coletiva fundamentada no processo de conhecimento da situação atual do meio ambiente e das formas de intervenção. Este estudo teve o objetivo de compreender as contribuições dos Círculos de Cultura para a formação crítica sobre temas relacionados às questões ambientais, com os educandos do 2º segmento do ensino fundamental de uma escola municipal de Jataí. Para tanto, desenvolvemos um Produto Educacional, caracterizado por uma sequência de ensino na forma de uma aproximação do Círculo de Cultura, fundamentado na pedagogia freireana, que possibilitasse conhecer aspectos da realidade local dos educandos relacionados ao meio em que vivem para o levantamento de Temas Geradores, os quais foram problematizados posteriormente. A pedagogia de Paulo Freire nos pressupostos dos Círculos de Cultura se torna uma proposta metodológica plausível para o desenvolvimento do Produto Educacional na EJA à medida que contempla o processo dialógico e reflexivo coletivo, o que é necessário ao se debater questões que envolvam problemas ambientais voltados para a realidade do educando. Concluimos que a abordagem ambiental realizada com uma proposta relacionada ao Círculo de Cultura contribuiu no processo de ensino-aprendizagem de forma a superar as situações limites, sendo parte de uma construção na direção da formação da consciência crítica.

Palavras-chave: EJA; Círculo de Cultura; abordagem ambiental.

ABSTRACT

Environmental problems and their climate consequences are frequently reported in the media and are part of current debates in society. Therefore, it is necessary to qualify these dialogues so that social movements and governmental attitudes can emerge that produce a significant reduction in the degradation of the environment in which we live. In this sense, educational spaces, and in particular Youth and Adult Education (EJA) becomes a necessary space for debates and reflections on the possibilities of individual and collective action based on the process of understanding the current situation of the environment and forms of intervention. This study aimed to understand the contributions of Culture Circles to critical training on topics related to environmental issues, with students in the second segment of elementary school at a municipal school in Jataí. For this purpose, we developed an Educational Product, characterized by a teaching sequence in the form of an approximation of the Culture Circle, based on Freirean pedagogy, which would make it possible to understand aspects of the local reality of students related to the environment in which they live for the survey of Generating Themes, which were problematized later. Paulo Freire's pedagogy in the assumptions of the Culture Circles became a plausible methodological proposal for the development of the Educational Product at EJA as it contemplates the collective dialogical and reflective process, which is necessary when debating issues involving environmental problems aimed at the reality of the student. We conclude that the environmental approach carried out with an related to proposal from the Culture Circle contributed to the teaching-learning process in order to overcome limit situations, being part of a construction towards the formation of critical consciousness.

Keywords: EJA; Culture Circle; environmental approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Estrutura da problematização dos temas geradores.....	48
Quadro 2 - Roteiro dos Encontros.....	65
Figura 1 - Dinâmica do jogo: Como isto ocorre?.....	69
Quadro 3 - Características dos educandos a partir do questionário socioeconômico.....	71
Quadro 4 - Transcrição de falas dos educandos durante a apresentação inicial.....	76
Quadro 5 - Realidade local dos educandos em relação às questões ambientais.....	77
Quadro 6 - Apresentação dos educandos na primeira aula.....	78
Quadro 7 - O que é Educação Ambiental para os educandos.....	79
Quadro 8 - Frases elaboradas individual e coletivamente.....	81
Quadro 9 - Roteiro para o debate no grupo focal.....	83
Quadro 10 - Diálogo estabelecido no grupo focal.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
COFA	Comitê Orientador do Fundo Amazônia
CF	Constituição Federal
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A ABORDAGEM TEÓRICA DOS CÍRCULOS DE CULTURA E AS TEMÁTICAS AMBIENTAIS EM CONSONÂNCIA COM A EJA.....	17
2.1	Histórico da Educação de Jovens e Adultos e a tratativa das questões ambientais no Brasil.....	17
2.2	Paulo Freire: da formação da consciência crítica a educação libertadora por meio do Círculo de Cultura.....	21
2.3	A abordagem ambiental no contexto escolar.....	45
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	63
3.1	Intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa qualitativa.....	59
3.2	Instrumentos de coleta de dados e análise da pesquisa.....	60
3.3	Produto Educacional: percorrendo caminhos.....	61
3.5	Do público alvo à comunidade escolar.....	67
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	75
4.1	O fazer no Círculo de Cultura.....	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICE.....	100
	ANEXOS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Paulo Freire

A reflexão que Paulo Freire nos convoca a realizar é impregnada de consciência. Consciência do que somos, do que podemos vir a ser, do que compartilhamos, do que podemos vir a construir. Devemos sair dessa pedagogia neutra. Por um lado, porque a educação em si é política, por outro porque ela é intencional. Mas qual educação se oferece ao educando? Qual seu intuito?

Como aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, como pedagoga e professora da Educação Básica, encontrei desde cedo desafios e entraves, tanto em tempos de estudante como na minha prática profissional. Esses desafios estão relacionados às condições de trabalho, da comunidade atendida, da qualidade do ensino, mas o que mais me angustia até hoje, são as vozes silenciadas, a desesperança com que me deparei na EJA, seja como educanda ou como educadora.

Atualmente sou funcionária pública municipal do quadro de servidores efetivos, no cargo Profissional do Magistério Classe IV há nove anos. Dos quais por cinco anos atuei na Educação Infantil e nos últimos quatro anos no Conselho Municipal de Educação de Jataí-Goiás (CME). Dentro dos últimos quatro anos, atuei como professora da EJA, por um ano e meio, nas turmas do 2º segmento, que corresponde à fase final do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

O CME é o órgão superior de consulta e de deliberação coletiva, com autonomia financeira e administrativa, incumbido de normatizar, orientar, fiscalizar e acompanhar o Sistema Municipal de Ensino. Ele é um instrumento de suma importância e possui representantes de diversos segmentos da comunidade em geral, os quais estão relacionados à educação. Desta forma, o CME inclui a sociedade na gestão de aspectos fundamentais das Políticas Públicas nas escolas, além de articular e mediar questões educacionais junto ao poder público.

A minha função atualmente no Conselho é Coordenadora do Departamento de Inspeção Escolar, que configura no Estatuto do Magistério, Lei nº 2822/2007 que dispõe sobre o Plano de Carreira do quadro de Profissionais do Magistério e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB), como função do magistério. Além de necessitar de amplo conhecimento de legislação educacional, devemos também orientar e verificar o cumprimento do Regimento Escolar, da Programação Curricular, do Calendário Escolar e do

Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares, o que de certa forma nos mantém em constante contato com as instituições de ensino e com seu funcionamento pedagógico e estrutural. Todas as finalidades e estrutura organizacional do CME são definidas pelo seu Regimento Interno.

Ao chegar no Ensino Médio, após nove anos fora da escola, me recordo que ansiava apenas retomar os estudos, pois minha mãe que estava sem estudar há mais de 40 anos, havia retornado à escola para estudar, no quarto ano do Ensino Fundamental. Isso me incentivou, pois, a minha mãe, uma mulher que foi excluída e violentada de todas as formas, conseguiu depositar esperança e fé na educação como forma de adquirir conhecimentos para a vida.

É com este público que inicialmente Paulo Freire dialoga. Com o público silenciado, com o público que por qualquer motivo, seja pessoal ou por negligência das pessoas responsáveis pela educação dos envolvidos na EJA, não tenha concluído seus estudos ainda na juventude ou na fase destinada a esta etapa.

Desta forma, encontramos motivações para trabalhar uma aproximação dos Círculos de Cultura, a partir da proposta pedagógica freireana. Esses Círculos que transformam o espaço em local de diálogo, rompem com as amarras tradicionais do ensino e com a verticalidade do ambiente escolar, no qual o professor é o centro do processo de ensino e a forma de ensino mais utilizada é a memorização. A pedagogia freireana insere no processo dialógico a problematização dos temas que são gerados pelos próprios educandos.

Em nossa pesquisa tratamos de uma abordagem ambiental fundamentada pelos pressupostos de Paulo Freire, que quando envolve a realidade dos educandos, como poderemos perceber ao longo do texto, apresentarão diversas situações relacionadas à sua prática social. Desta forma, os educandos se envolvem com algo presente em suas vidas, influenciados pela sua cultura e pela realidade em que estão inseridos, com a possibilidade de ampliar seus conhecimentos.

Diante dos problemas socioeconômicos gerados no contexto mundial, o qual tem se agravado com o passar do tempo, como: crescimento econômico desenfreado, aumento da população, consumo inconsciente, e em decorrência disto, levado à degradação ambiental. Assim, se faz necessário cada vez mais desenvolver políticas públicas voltadas para a questão da existência humana no planeta Terra diante das mudanças climáticas produzidas pelo modo de produção capitalista. A inserção da discussão no currículo escolar, em relação às consequências destes aspectos e formas de convivência responsável com o meio de forma intencional e não apenas como conteúdos obrigatórios ao acaso.

Carneiro, Oliveira e Moreira (2016) evidenciam que cada vez mais se torna necessário a sensibilização dos envolvidos para agirem de forma consciente e responsável a fim de que consigam se posicionar e reivindicar o respeito ao meio em que vivem. As pessoas devem atuar diretamente na mudança interna e externa dos envolvidos que refletem nas formas de convivência, na relação com a natureza e na possibilidade de transformação por meio da ação consciente.

A Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável no ano de 2015, envolveu 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) na qual foi definido um compromisso entre estes membros denominada a “Agenda 2030”¹. Recentemente, durante a posse do atual Presidente eleito, Luís Inácio Lula da Silva, foi estabelecido decreto estipulando um prazo para que a proposta de regulamentação do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) seja efetivada.

Revogou também, decreto assinado por Jair Messias Bolsonaro em 2022, então Presidente da República, que criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mineração Artesanal e em Pequena Escala. O decreto foi visto, à época, como incentivo à prática do garimpo ilegal em áreas protegidas e ambientalmente sensíveis. Outros decretos tratam do estabelecimento de regras para o funcionamento do Fundo Amazônia no qual algumas decisões do governo anterior fizeram com que alguns países suspendessem suas doações devido à extinção do Comitê Orientador do Fundo Amazônia (COFA), sendo necessária a atuação do Comitê para que verbas possam ser investidas em novos projetos.

Em Jataí-Goiás, a Resolução COMMAM N° 002/2021, dispõe sobre os empreendimentos poluidores de impacto local para fins de licenciamento e utilização de recursos ambientais a fim de estabelecer critérios e prover a proteção ambiental local. Além disso, programas e projetos foram estabelecidos como: recolhimento de óleo usado, doação de mudas para arborização para áreas urbanas e rurais, esta última com plantas nativas do cerrado brasileiro, mutirões de limpeza para recolher lixos ensacados ou abandonados pela população em local inadequado e conscientização² acerca da conservação do parque natural existente na cidade tanto para as escolas quanto para a comunidade em geral.

¹ São 17 objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 02 jan. 2023.

² Esta conscientização é realizada por meio de uma trilha ecológica aberta para escolas e população em geral, na qual toda a trilha é orientada por um professor da área ambiental, que aborda todos os fatores de fauna e da flora existentes no mesmo.

Entretanto, tanto quanto pensar o meio ecologicamente, se faz necessário refletir as relações existentes entre homem-cultura-sociedade-natureza, pois estes aspectos são indissociáveis à medida que as políticas públicas, ao abordarem as questões ambientais, preconizam a parte naturalista e ecológica do meio ambiente. Por envolver relações de poder e de manutenção do *status quo* do modo de produção capitalista, é necessário refletir as questões que permeiam estas relações estabelecidas como forma de promover consciência crítica por meio da reflexão e ação.

Ações negativas relacionadas à degradação ambiental fazem parte do cotidiano dos educandos e os afetam diretamente à medida que convivem com as consequências destes comportamentos sociais, políticos e econômicos que influenciam em questões de saúde pública, higiene, e logo, na qualidade de vida das pessoas. Portanto, incentivar apenas a “preservação”, termo que em algumas literaturas é substituído por “proteção” e se atentar apenas às concepções naturalistas e ecológicas, não alcança o debate relacionado à responsabilização, reflexão e ação de modo a compreender as relações de poder estabelecidas.

Não há educação neutra, ela é intencional. Ansiamos que ao final desta pesquisa possamos demonstrar que é possível abordar um tema de relevância social, econômica e política que rompa com as amarras do tradicionalismo na nossa educação.

Ademais, além deste público, que é de extrema relevância devido a bagagem que oportunamente carregam com eles e a oportunidade de reinserção deles na educação formal, por meio da EJA, de forma a ofertar espaços de debate com e para além de sua realidade local, não podemos deixar de destacar aqui, a relevância social que uma pesquisa pode acarretar em uma instituição pública que contempla a EJA.

A temática ambiental nos levou a realizar leituras de referenciais teóricos que promoveram uma percepção crítica dos termos e debates utilizados nas mídias hegemônicas. É possível observar que os aspectos socioambientais devem ser abordados a partir de uma educação que considere temáticas ambientais problematizando-as para que as percebam criticamente. (Zulauf, 2000).

Pretendemos utilizar a metodologia do Círculo de Cultura, baseada na Pedagogia de Paulo Freire, para além de uma abordagem ambiental, como auxílio na compreensão do universo do educando a partir da sua realidade local. (Oliveira, 2021, p. 54), destaca que “os Círculos de Cultura se constituem de encontros dialógicos e interativos, possibilitando aos sujeitos a resignificação de saberes e sentidos sobre suas experiências [...]”. Portanto, neste tipo de ação é priorizado o diálogo e as relações verticais são abolidas.

A partir dos conteúdos programáticos percebemos que apesar de inserida nos currículos, a Educação Ambiental (EA) e suas temáticas são postas apenas de forma superficial e por vezes não proporcionam um processo reflexivo acerca da realidade. O ensino na EJA, que embora também seja uma modalidade de ensino regular, ocorre da mesma forma que as demais modalidades de ensino e segue a mesma matriz curricular da Educação Básica para quem teve acesso ao ensino destinado em tempo regular.

Esse aspecto apresenta muitas incertezas e incoerências dado ao fato da quantidade de tempo em que estes educandos estão fora da escola ou as necessidades apresentadas pelos jovens que migram para esta modalidade de ensino por diversos motivos e na maior parte deles com implicações sociais. Como pode a EJA apresentar o mesmo direcionamento curricular que a fase regular de ensino quando são realidades diferentes?

Assim, em nossa pesquisa pretendemos responder a seguinte questão: de que forma uma aproximação do Círculo de Cultura, relacionada à uma abordagem ambiental e suas temáticas poderia contribuir no processo de ensino aprendizagem de forma crítica, dos educandos da EJA no 1º (primeiro) Segmento?

Na seção 2 será abordado um histórico da EJA no Brasil. Neste momento também serão apresentados os pressupostos do Círculo de Cultura baseados na pedagogia de Paulo Freire e uma abordagem a respeito da temática ambiental.

A terceira seção aborda os caminhos metodológicos da pesquisa. Neste capítulo são apresentadas as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento do Produto Educacional (PE), para análise e uma ilustração prévia de como se deu o percurso para concretização dos momentos que compuseram as aulas que posteriormente serão parte fundamental da análise de dados, bem como as características sociais e econômicas dos participantes da pesquisa e suas motivações.

A seção 4 será composta pela análise e discussão dos dados coletados tanto nas aulas por meio de vídeos, como a partir dos diálogos instituídos e questionários que foram utilizados.

Por fim, nas Considerações Finais abordaremos novamente o problema da pesquisa de maneira a refletir se houve resposta para a mesma, partindo dos pressupostos metodológicos da pedagogia freireana.

Destacamos que, apresentaremos o Produto Educacional (PE) de forma a destacar seus aspectos metodológicos na seção 3, entretanto, realizaremos uma apresentação em formato de orientação para o professor ao final da dissertação, o mesmo sofreu modificações após a conclusão da análise e discussão de dados, pois foram identificadas necessidade de melhorias

na escolha das mídias. O PE apresentado compreende as ações desenvolvidas a partir de uma aproximação dos Círculos de Cultura junto aos educandos da EJA.

2 A ABORDAGEM TEÓRICA DOS CÍRCULOS DE CULTURA E AS TEMÁTICAS AMBIENTAIS EM CONSONÂNCIA COM A EJA

Nesta seção abordaremos a história da EJA, a Pedagogia de Paulo Freire e o Círculo de Cultura que contribuíram para a ampliação da importância em se pensar uma educação emancipatória. Por fim, apresentaremos alguns aspectos e pressupostos que norteiam as questões ambientais.

2.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos e a tratativa das questões ambientais no Brasil

Historicamente, a Educação de Adultos, desde os tempos do Império, tem objetivos obscuros que visam beneficiar as classes dominantes. No período colonial abarcado pela ordem dos Jesuítas no Brasil (1549 a 1759), a intenção seria catequizar e ensinar a língua portuguesa. Nesta educação, não havia neutralidade, era fundamentada no catolicismo e abrangia índios e senhores de terras. “A educação jesuítica também atuou no regime escravagista com o processo de catequização dos negros com o objetivo de evitar o culto aos deuses africanos” (Paranhos, 2009, p. 33).

A Companhia de Jesus foi instituída em 1534 e oficializada em 1540 pelo Papa Paulo III, sendo integrada pelos Jesuítas. A sua missão era disseminar o cristianismo pelo mundo e para que isto ocorresse, se utilizavam da educação que lhes era incumbida. Com a saída dos Jesuítas do Brasil (1759), a educação fica relegada aos filhos dos colonizadores, se tornando assim elitizada. Posteriormente, após a Constituição Imperial, a preocupação com a questão do analfabetismo tornou-se uma missão de caridade que visava ensinar jovens e adultos como forma de progresso, pois a preocupação com o meio se dava pelo aperfeiçoamento da produção agrícola.

No período correspondente ao Brasil Império (1822-1889), após a proclamação da Independência do Brasil, a assembleia constituinte redigiu a primeira Constituição, que foi outorgada em 25 de março de 1824. Nessa constituição, a educação de forma geral não aparece como matéria específica, mas há uma preocupação com algumas questões educacionais que podem ser observadas de forma diluída no conjunto de seus artigos³ (Paranhos, 2009, p. 35-36).

³ A propósito, ver, PARANHOS, Ronés de Deus. **A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental**. Goiânia, 2009, p. 35-36.

Esta constituição garantia a educação como direito de todos, subentendido também dos adultos, entretanto num cenário político escravagista e de classes opressoras, termo este utilizado, posteriormente, na pedagogia de Paulo Freire, dificilmente todos teriam acesso a esta educação. Em 1834 a constituição sofreu alterações, modificaram a organização política e administrativa do Império oferecendo autonomia para as províncias. Entretanto, embora oferecesse emancipação, não ocorreu a disponibilidade de recursos, o que impossibilitou a ascensão educacional prevista. (Paranhos, 2009)

Subsequentemente, “em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas” (Strelhow, 2010, p.51). Desde este momento, o analfabetismo passa a ser estigmatizado, algo que perdura até os dias atuais. Ele começa então a ser combatido, não para beneficiar a pessoa que era privada deste tipo de instrução, mas por acreditar que este era um fator determinante para o atraso do desenvolvimento do país (Strelhow, 2010).

De acordo com Paranhos (2009), com a reformulação da Constituição da República em 1891, houve avanços em relação à laicidade do ensino, entretanto, os analfabetos eram privados de seus direitos políticos, pois não tinham direito ao voto nas eleições. A partir daí, deu-se início aos movimentos sociais e revoltas começaram a se formar. Criação de partidos e revoltas surgiram como forma de discordância da organização política, econômica e social.

Segundo Strelhow (2010), com o advento da República, e entre a proclamação da mesma e a década de 1920, a democracia começa a ganhar forças e Planos Nacionais, Políticas Públicas, demanda de recursos financeiros e movimentos sociais funcionam como um levante no combate ao analfabetismo. Entretanto, a metodologia utilizada na Educação de Adultos, ainda era a utilizada na Educação Básica já que consideravam que os adultos tinham, em relação ao ensino da leitura e da prática da escrita, as mesmas necessidades iniciais de uma criança, mas com a facilidade de entendimento de um adulto, o que culminou em um ensino direcionado por pessoas comuns sem formação apropriada.

Embora com a revolução da década de 1930 a educação ainda tenha caráter ideológico, a transição da economia agroexportadora para a industrialização obriga o sistema político atuante a se engendrar pelo caminho da alfabetização como forma de promover a aprendizagem da leitura e escrita entendendo que o modo de produção não se dissociava da educação em termos da necessidade de o trabalhador precisar adquirir habilidades específicas a fim de atuar na área econômica vigente. Entretanto, como se pode ver, a preocupação não era relacionada

ao bem-estar social, mas com mão de obra qualificada para atender às necessidades mercadológicas.

Com o país em processo de industrialização, o ensino passa a ter outro valor nesse novo contexto, pois até o final do império a educação era tida como indicador de condição social e não trazia contribuições para a população em geral, o que muda drasticamente com a revolução de 1930, pois, a partir desse momento nota-se a existência de vínculo entre o modo de produção e a educação (Paranhos, 2009, p. 40-41).

Posteriormente na década de 1940, com a carta de 1946, houve grandes mudanças e avanços em relação à educação como a obrigatoriedade do ensino a partir dos sete anos, campanhas e propostas relacionadas à Educação de Adultos, qualificação de professores nos concursos para atuarem na educação, direcionamento de verbas para o ensino, dentre outros. Entretanto, juntamente com os avanços na área educacional, surgem também aspectos relevantes relacionados ao crescimento da indústria e a degradação ambiental (Paranhos, 2009).

Neste cenário, diversos movimentos em relação à educação surgem a partir deste período. É neste contexto que a Pedagogia de Paulo Freire começa a surgir, em meio ao crescimento econômico e a um levante de ideais questionadores da situação política e social da época. No entanto, ao apresentar vertentes questionadoras, a sociedade desperta o que há de pior no sistema vigente, o Estado assume um posicionamento que denunciava a perda de controle estatal sobre a sociedade, que passava por período de transição, tanto de ideias como de posicionamentos.

A partir desta perda de controle, temos que, em 1964, se inicia o período da Ditadura Militar, em que a intencionalidade da educação era apenas ensinar a ler e escrever, e não a questionar. Aspectos como estes perduram até o fim da Ditadura Militar (1985) e o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, que é consolidada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 em relação à educação. Provenientes desta Lei, planos educacionais e políticas públicas foram efetivadas em relação à Educação Básica no Brasil. Entretanto, ainda carecemos de bases curriculares específicas para o ensino da EJA, formação e valorização profissional, estrutura física, dentre outros.

De acordo com (Moreira et al., 2018, p. 348), “Os livros didáticos, assim como outros materiais, têm sido apresentados como propostas curriculares adaptáveis a qualquer cotidiano, o que é sabido não corresponder às diversas realidades dos professores e alunos”. Fato este que foi discutido em abundância durante o planejamento da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) 2018, um documento que englobasse a todos. Entretanto que pudesse observar a conjuntura e realidade local dos envolvidos no processo educativo.

A ideia de Educação como direito de todos, defendido na Constituição Federal de 1988, não se sustenta no cenário atual. As Políticas Públicas não irão sanar a questão do analfabetismo no Brasil, pois vai muito além dessas políticas, engloba também o acesso e permanência na educação, a qualidade do ensino, a desvalorização profissional, as desigualdades sociais, dentre outros.

Entretanto, apesar destes debates estabelecidos, as políticas públicas seguem padronizando áreas do conhecimento que visam o alcance de habilidades específicas que não condizem com a realidade dos educandos, mas com a necessidade do sistema capitalista vigente indo ao encontro de uma educação que visa a formação mercadológica e não humana.

Portanto, será que a educação ofertada permite ao educando refletir sua posição social e política ou apenas lhe fornece uma ferramenta para incrementar o mercado de trabalho? A quem serve esse direito? Vou adquirir uma responsabilidade social e política que humaniza e emancipa ou apenas me utilizo dela para alimentar as diferenças sociais?

A EJA visa resgatar este educando que se encontra alheio às situações de controle estabelecidas contra ele historicamente. O adulto que retorna à escola, após demasiado tempo afastado da mesma, facilmente se evade novamente. Daí a importância de uma formação educativa crítica, que esclarecesse o papel dos sujeitos na sociedade e a sua capacidade de evolução por meio da transformação da realidade.

Nesse processo de divisão entre as classes, na medida em que o trabalho social desenvolve as forças produtivas e amplia a capacidade de produção, a propriedade privada impõe limites, gerando forças destrutivas. Entretanto, também escrevem que as contradições, devidamente compreendidas pela classe explorada, poderiam ser utilizadas em prol da revolução operária (Favoreto; Galter, 2020, p. 11).

Estas contradições partem das experiências vivenciadas pelo educando. De posse da compreensão do que engloba o processo político, social e econômico que o circunda e que foi socialmente construído, é possível a transformação da realidade existencial em que se encontra inserido.

2.2 Paulo Freire: da formação da consciência crítica à educação libertadora por meio do Círculo de Cultura

Um tema que vem sendo amplamente debatido é a respeito da liberdade e consciência crítica, tanto no cenário político como no cenário social. Por vezes, não há a oportunidade de refletir historicamente a organização política, social e econômica que nos encaminhou ao que vivenciamos hoje. Cerceados da verdade, manipulados pelas mídias sem, por vezes, se atentar à serventia da sociedade como massa de manobra.

Embora haja a liberdade de escolha, todas elas têm consequências, daí a importância do processo reflexivo como direcionamento que guia a sua ação. Desta forma, é possível estar atento a todas as tentativas de silenciamento, pois suprimir a palavra, é uma forma de controle. Quando eu silencio, a minha verdade é a única que vale.

Ao explicar as ideias em “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1967), o país vivia a incerteza do golpe militar sobre a democracia, do autoritarismo, da cassação da liberdade e autonomia. Neste cenário, Paulo Freire temia “pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios” (Freire, 1967, p. 51). Nada poderia ser mais atual. O homem não deve, jamais, ignorar a sua história que foi construída socialmente, politicamente e economicamente ao longo dos anos. Ela está aí para evidenciar o que alguns caminhos nos levam e quais não devemos percorrer novamente.

Conhecer historicamente o meio em que se vive e as decisões que nos levaram até qualquer ponto de ruptura das situações limites, exige uma educação que humaniza, transforma e emancipa, exige um educador que se posiciona como educando à medida que media o conhecimento do educando que também educa ao aprender.

Estas situações-limites, nada mais são do que “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (Freire, 1987, p. 58). Para Paulo Freire, estas situações, apesar de limites, não significam intransponibilidade, pois as mesmas podem ser superadas. É limitador na medida em que o homem se entrega, mas libertador “através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limites’” (Freire, 1987, p. 58).

Portanto, promover essa ruptura e perceber as situações limites como ponto de partida e não de chegada exige do educador-educando posicionamento crítico por meio de uma conscientização da intencionalidade da educação que se almeja. É necessário estar atento ao que o educando apresenta como realidade, perceber em qual grau se encontra a consciência do educando para que se promova emancipação a partir da humanização.

A prática educativa exige do professor uma postura amorosa, mas acima de tudo, que seja a favor da liberdade. Que não se apaga para iluminar ideias excludentes, que se posiciona contra a imoralidade desvelada do capitalismo em uma sociedade que ignora os necessitados

em meio a uma desigualdade social evidenciada por altas taxas de mortalidade infantil, de pessoas que vivem à margem da pobreza e que considera necessária a existência do abastado para que haja o homem que sobrevive.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 1996, p. 53).

Neste sentido, é necessário refletir a formação do profissional da educação, que tende a ensinar como foi ensinado. A realidade da educação brasileira permeia a doutrinação. Paulo Freire se preocupava com a passividade do homem diante das decisões importantes tomadas em sociedade na qual uma determinada classe dita as regras a serem seguidas e relega o sujeito a simples objeto. O homem que estabelece relações com o meio e age sobre ele, só torna isso possível por estar no mundo e com o mundo, apesar dele ser individual, somente existe também, na relação com o outro e coletivamente. A humanização do homem vem pela educação e essa educação deveria ser na visão do autor,

[...] corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização (Freire, p. 57, 1967).

A coragem exige significação própria, reconhecer limitações, valorizar o conhecimento socialmente construído. A educação que humaniza é reflexiva, propicia ao educando o encontro do seu eu com o outro e o mundo, desvelando sua capacidade de atuar frente às situações do seu entorno, refletindo também de uma forma global compreendendo que toda sua realidade é parte de um processo histórico anterior até mesmo à sua existência.

O homem somente se constitui enquanto sujeito, se tem consciência da situação em que se encontra para agir sobre ela. Segundo Freire (1967), o homem intransitivamente consciente vive em estado vegetativo e alheio ao que ocorre ao seu redor, preocupa-se apenas

com o que é essencial a sua sobrevivência, biologicamente falando. Embora esteja pronto a receber todo tipo de estímulo que se proponha a ofertá-lo, ele não está apto a recebê-lo, pois vive um compromisso com a sua existência. À medida que essa educação propicia uma transição para a consciência transitiva a partir da ampliação,

[...] do seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital (Freire, 1967, p. 59).

Segundo Freire (1959), a consciência do homem que se preocupa necessariamente com a sua sobrevivência biológica e não humana se encontra no estado da consciência intransitiva. Ele não se atenta à sua historicidade, ao “ser mais”, mas a satisfazer as suas necessidades fisiológicas individuais sendo que, neste estado de consciência está sujeito a todo e qualquer tipo de situação imposta a ele como melhor estado de conservação da sua existência invariável. Em contrapartida, encontra-se incomunicável com o estado em que realmente se encontra sua essência e com a transformação da realidade, logo da consciência.

Ao se atentar a questões que não são meramente biológicas e se conceber historicamente, o homem alcança a consciência transitiva. Permeados pela transitividade ingênua que predomina os centros urbanos, por vezes nos encontramos mais centrados no conformismo e na simplicidade em perceber os problemas que assolam a sociedade. Desta forma, a transitividade ingênua é caracterizada,

Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo (Freire, 1959, p. 30).

Neste grau, o homem não se transita em realidades, mas mantém as situações existenciais inalteradas. Em “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1967), o autor destaca que, trânsito implica em mudança, mas nem sempre uma mudança implica em trânsito. Portanto, não necessariamente, a passagem da sociedade de uma época para outra denota que haverá mudanças significativas e humanizadoras, pode ser que haja simplesmente uma

mudança de época e não o trânsito de uma consciência para outra ou problematizações dos temas que afligem aquela unidade epocal que são as épocas históricas.

“Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (Freire, 1987, p. 59). Se não há transitividade crítica, o homem é simplesmente afetado pela transição tecnicamente, mas não há uma reflexão a respeito das situações que causaram a transição, há apenas uma adaptação às novas formas de se conceber o mundo.

Os graus de compreensão da realidade por meio da consciência são discutidos também em Educação como prática da liberdade (Freire, 1967). Ao abordar o primeiro grau que é o da consciência intransitiva, o autor esclarece que esta consciência não significa que o homem está voltado apenas para dentro de si, mas que ele é um ser aberto à receptividade de novos conhecimentos, o que ocorre é que, tomado da intransitividade, o homem se distrai de tudo que ocorre ao seu redor valorizando apenas as suas necessidades primárias.

Partindo da intransitividade para a transitividade ingênua, o homem inicia um diálogo sobre o seu mundo e com ele. Passa a compreender este mundo além da esfera vital. Mas, embora esse diálogo e o abandono das explicações mágicas e também do conformismo estejam presentes nesse grau da consciência, as respostas elaboradas ainda são de explicações mágicas que demonstram quase um sensacionalismo.

Na medida, realmente, em que o homem, transitivando-se, não consegue a promoção da ingenuidade à criticidade, em termos obviamente preponderantes, e chega à transitividade fanática, seu compromisso com a existência é ainda maior que o verificado no grau da intransitividade. É que o compromisso da intransitividade decorre de uma obliteração no poder de captar a autêntica causalidade, daí o seu aspecto mágico. Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na intransitividade ingênua, já buscava a sua autenticidade (Freire, 1967, p. 61-62).

Embora as situações existenciais vivenciadas pelo homem, com as mudanças sociais, políticas e relacionais que ocorrem, o conduzam automaticamente da intransitividade para a transitividade ingênua, para alcançar o grau de consciência da transitividade crítica, é necessário um processo educativo crítico que leve o homem a refletir e agir sobre as questões que o afetam. Por estes aspectos apresentados, ainda na transitividade ingênua é possível que haja uma regressão para a consciência intransitiva tornando-se apenas massificado.

Ao abordar a consciência crítica, Freire (1967) afirma que,

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se

caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (Freire, 1967, p. 60).

A dialogicidade neste tipo de consciência é presença constante. Nela, o homem aprende não somente a conhecer o outro, mas também a se apropriar do seu mundo envolto nas relações do seu mundo com a natureza e que são socialmente e historicamente construídos. “E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva” (Freire, 1959, p. 31). Se não na consciência crítica, todo e qualquer debate corre o risco de se distanciar da reflexão e ação.

Mesmo em estado de transitividade, esta consciência transitiva é também chamada em um primeiro estágio, de ingênua, por diversos fatores, dentre eles o sensacionalismo, podendo também evoluir para uma consciência transitiva-crítica a depender dos estímulos. A educação como ferramenta para a construção da consciência crítica, deve ter na sua base formativa o oposto da educação bancária criticada por Paulo Freire que,

Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. Para esta equivocada concepção dos homens, no momento mesmo em que escrevo, estariam “dentro” de mim, como pedaços do mundo que me circunda, a mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos todos que aqui estão, exatamente como dentro deste quarto estou agora. Desta forma, não distingue presentificação à consciência de entrada, na consciência. A mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente presentes à minha consciência e não dentro dela. Tenho a consciência deles, mas não os tenho dentro de mim (Freire, 1987, p. 40-41).

Desta forma a consciência se faz na relação homem mundo, em que para se conscientizar, é necessário absorver o que vivencio e não apenas tê-los presente em minha consciência. Pudera o homem ter consciência sobre todas as situações que vivencia, refletindo e atuando sobre elas. A educação bancária abordada por Freire (1987), encontra-se imbricada

no nosso modelo educacional atual em que todas as informações são repassadas, mas, não há reflexão crítica sobre elas. Desta forma, o educando torna-se um depósito de realidades e situações que são vistas de apenas um prisma por um currículo tendencioso que tende a satisfazer e priorizar a vertente do capitalismo desenfreado.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1987, p. 45-46).

E é nesta relação do homem com o mundo a partir de uma educação problematizadora, que adentramos na abordagem ambiental. Inúmeras são as contribuições da pedagogia freireana para “a inserção dos educandos em seu processo de ensino e aprendizagem, que os constituem como sujeitos no mundo e que gire em torno das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza.” (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 15).

De acordo com Saito (2002), a preocupação com as questões ambientais surgiu em meados da década de 1970 quando há um debate mundial acerca da necessidade e importância em se defender a natureza da devastação provocada pelo homem. Entretanto, no Brasil, a Educação Ambiental passou a ter importância reconhecida a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental em 1999, mas, seu reconhecimento não veio abarcado com a compreensão dos seus significados.

Juntamente com a inserção da questão ambiental nas políticas públicas, o surgimento de Organizações não Governamentais (ONG) também contribuiu para o fortalecimento do movimento ambiental que,

[...] embora muitas vezes, tal fenômeno social tenha se dado segundo a política neoliberal de oposição ao Estado, e até de substituição de seu papel. Inegavelmente, as ONGs contribuíram para fortalecer e difundir ainda mais a ideia da necessária diminuição do Estado para implantar a descentralização e a autonomia no mesmo tempo em que permitiram em diversas situações, a reconfiguração do papel do Estado para atender aos interesses dos setores dominantes (Saito, 2002, p. 50).

Contudo, naquele momento de discussão sobre a necessidade de implementar uma EA, no Brasil vivíamos o período da Ditadura Militar que perdurou até o ano de 1985, em que passávamos por um período de restrições reflexivas e possibilidade de ações coletivas devido ao momento político autoritário do regime militar, no qual ideias eram cerceadas. De tal modo,

mesmo com as discussões iniciadas na Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento que ocorreu em Estocolmo no ano de 1972 e as ideias discutidas na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em 1977, “o enfoque dominante na Educação Ambiental foi o “naturalista” com a inserção de tópicos ambientais no ensino de ciências e, em alguns casos, buscando-se uma integração com a geografia e a educação artística” (Saito, 2002, p. 48). A educação deveria implicar uma mudança de atitude que substituísse hábitos de passividade por hábitos de ingerência em uma nova fase que se atingisse após o processo de transformação que a educação democrática proporciona.

Por meio da conscientização, a educação permite ao homem que se insira como sujeito no processo histórico. Quando me conscientizo, me dou conta da opressão praticada por quem me silencia. A palavra jamais deve vir para impor ou oprimir, mas para oportunizar diálogos e reflexões. “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (Weffort, 1967, p. 5). Entretanto, em meio a estas instabilidades políticas vivenciadas durante o período em questão, essa educação problematizadora e libertadora encontrava-se impossibilitada de acontecer.

Os altos índices de analfabetismo denunciados por Freire (1967) durante a transição para o governo militar, apontavam o nível de dependência política e intelectual em que vivia imersa a sociedade. Sem consciência do seu lugar e da sua voz, oprimidos pelos detentores do “saber” e do poder. Nesta dinâmica, o opressor não desumaniza⁴ somente o oprimido, desumaniza também a si mesmo. E a humanização somente é possível a partir do diálogo, da problematização contextualizada, do confronto com as contradições sociais que permitem transformar a realidade a partir das situações limites (Delizoicov; Delizoicov, 2014).

Este processo histórico abordado por Freire (1967), que envolve a desesperança que se origina de uma sociedade alienada que espera mudança, mas, entretanto, não age para que ela aconteça, pois aceitam levantes de sociedades alheias à sua causa, ganha uma nova perspectiva a partir do momento que traz à tona novas oportunidades de reação contra o que oprime, uma imensidão de oportunidades se forma a partir da conscientização do que move a sociedade.

Ganham, pouco a pouco, a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas. Começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao

⁴ “Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito” (Freire, 1967, p. 41-42).

pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas (Freire, 1967, p. 53).

O que as classes hegemônicas almejam é que o ser humano se desumanize, sofra com desesperança, fique alienado, não compreenda que o processo é histórico, construído por ele e que não deve viver na imutabilidade do tempo que não existe. Que as coisas se transformam, que o homem se transforma quando se conscientiza. Pois, a partir daí ele percebe que “realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente” (Freire, 1967, p. 53).

O autor afirma também, que o homem não é um ser somente de contatos, mas também que estabelece relações quando inserido em seu meio, portanto, mais que estar no mundo, o homem está com o mundo agindo e sendo influenciado por ele. “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (Freire, 1967, p. 40).

O momento em que Paulo Freire traz a ideia de uma educação emancipadora, é um momento de transição social e política no Brasil. Portanto, encontrava-se em andamento o nascimento de um sujeito que questionava e a tentativa de permanência da opressão contra os menos favorecidos que quando protestavam e promoviam um levante contra a crueldade hegemônica eram taxados de violentos. Este sujeito,

Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (Freire, 1967, p. 49-50).

Esse amor necessita florescer não somente na educação que humaniza, mas no íntimo do educando, que ele compreenda seu valor, que sua palavra importa e que o questionamento seja parte dele. O movimento e as mobilizações da sociedade e da educação popular e os levantes dos direitos sociais e trabalhistas iniciados com a formação de sindicatos, marcaram uma luta constante pelos direitos individuais e coletivos e um posicionamento da população diante das classes hegemônicas que até então, detinham o poder da palavra.

Este esforço de mobilização, realizado particularmente no último período do governo Goulart, apenas começava a pôr alguns setores radicais da classe média em contato real com o povo, apenas começava a sugerir a necessidade da organização de massas para a ação, quando ocorreu a queda do regime populista que o havia possibilitado (Weffort, 1967, p. 9).

Essas mobilizações transformadoras da educação popular e da sociedade em geral nos pressupostos de Paulo Freire envolviam os Círculos de Cultura. Para dialogar sobre eles, regressem ao início do movimento alfabetizador por volta da década de 1960 em um cenário de pessoas não alfabetizadas e sem acesso à educação no Brasil. Esse movimento de dialogicidade estabelecido por Paulo Freire que se tornou referência devido sua abrangência e efetividade, pois os resultados eram acelerados devido a estrutura adotada em seus Círculos de Cultura, não perdurou por muito tempo e culminou em sua prisão e exílio por 16 anos e retorno ao Brasil somente em 1980 (Machado, 2018).

A previsão de uma campanha de alfabetização em escala nacional não seria tão assustadora, não fosse estar fundamentada num processo de conscientização capaz de instigar o empoderamento de homens e mulheres no processo de transição de objeto para sujeito, de massa para povo, de se posicionar e de intervir na realidade vivida. O temor se configurou em repressão e ditadura (Machado, 2018, p. 138).

Durante seu exílio, longe de seu país natal, Paulo Freire publicou “Pedagogia do oprimido”. Após seu retorno ao Brasil, longe do exílio o autor fez história pelo mundo. Difundiu sua Pedagogia que “deixou significativas marcas de lutas e ação pela transformação de realidades injustas, contribuindo para a emancipação de oprimidos e oprimidas em diversas localidades, tornando-se uma práxis e um nome reconhecido por todo o mundo” (Machado, 2018, p. 139).

A perspectiva da pedagogia freireana gira em torno de uma educação que reflete criticamente sua realidade a fim de conscientizar-se. Quando o homem se conscientiza de si “renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito” (Freire, 1967, p. 53). As classes dominantes sempre temeram a sociedade que pensa sua realidade e age criticamente sobre ela. “Na relação com o mundo e com os outros, o ser humano faz e vive a cultura, que é resultado do seu trabalho, da sua ação no mundo. Como sujeito, não deve se acomodar a ser puro objeto” (Machado, 2018, p. 141-142). Percebe-se nesta dinâmica, quão importante é o papel do educador que media a promoção do conhecimento sistematizado, que não ignora o conhecimento do educando, sua cultura que é modificada por ele e que ao mesmo tempo o modifica.

A Pedagogia de Paulo Freire permite, por ser parte de um dos seus pressupostos, a reinvenção para que se adeque à realidade em que os Círculos de Cultura acontecem. Apesar deste aspecto, é fundamental que essa reinvenção continue pautada na Pedagogia crítica e emancipadora de Freire para que não perca sua característica de ação transformadora (Machado,

2018). Na perspectiva da Pedagogia de Paulo Freire, a educação que conscientiza criticamente desenvolve essa emancipação a partir da problematização da realidade vivida pautada nos temas geradores.

Em um contexto de EA escolar o desenvolvimento do trabalho educativo pautado em temas geradores, representativos das relações entre sociedade, cultura e natureza, pode permitir a práxis pedagógica que é reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivida e a ser transformada – o que pode se dar por meio de processos formativos e práticas curriculares didático-pedagógicas freireanas (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 16).

Essa reflexão somente é possível e realmente efetivada se houver a problematização dos temas gerados. Daí a importância não somente da realização deste levantamento das questões norteadoras por meio dos temas geradores, mas também da sua codificação e descodificação para que possibilite a transformação da realidade em que se encontra inserido. Nesta dinâmica, o educador atua como mediador e na sua humildade, compreende que o educando, sobretudo o público da EJA, também tem algo a lhe ensinar, pois carrega consigo os conhecimentos adquiridos pela sua vivência.

O educador, como animador cultural, tem a desafiadora tarefa de articular problematização, investigação e intervenção. Problematizar o universo temático a partir da realidade, extraindo temas e palavras geradoras na postura pesquisadora e instigadora, com a consciência da escolha a fazer diante deles através da ação. Neste confronto com a contraditória realidade que é dialética, os sujeitos optarão pela manutenção ou mudança da estrutura dominante. Esta tarefa poderá ser iniciada pelo educador no seu compromisso com uma educação crítica e libertadora, mas também será uma escolha feita por educandos na medida em que avancem no seu processo de conscientização e emancipação (Machado, 2018, p. 152).

Todas as etapas citadas acima fazem parte da estrutura e desenvolvimento do Círculo de Cultura em que contém também a expressão círculos de investigação, que consistem nos diálogos descodificadores que culminam efetivamente nas práxis que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 25).

Embora o homem não tenha, por vezes, consciência da situação vivida, tem consciência de si e do mundo em que vive e este fato o torna cultural à medida que age e transforma o meio. Dotado disto, dialogando com as questões relacionadas à sua realidade, poderá confrontar as situações impostas a ele como imutáveis e necessárias.

Assim, não há como falar em Círculo de Cultura sem ponderar a cultura em si na visão de Paulo Freire, que em síntese, “aparece a ação do ser humano como sujeito que interage com outros e com a realidade, sendo capaz de transformá-la” (Machado, 2018, p. 141). A cultura é

intrínseca ao ser humano que ao mesmo tempo que a cria, a vivência também. Portanto o homem é um agente da sua cultura e não um objeto. Esclarecendo este aspecto, o educando contesta qualquer imposição que o limite, que o condicione ou cause desesperança.

Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (Freire, 1987, p. 59).

Desta maneira, por haver esta implicação histórico-cultural, a partir da compreensão da ação cultural do homem no meio e seu envolvimento de transformação e não de adaptação, há a necessidade de reflexão das situações vivenciadas a fim de superar situações limites estabelecidas e isto somente se torna possível se houver um mínimo de ocorrência de consciência crítica da realidade.

No Círculo de Cultura, esta consciência é construída a partir da descodificação de uma situação concreta, representada na codificação, originária dos temas geradores. Entretanto, é necessário que estes temas sejam advindos das contradições sociais relevantes àquele conjunto de indivíduos participantes do Círculo. Pode ser que em alguns círculos não haja a possibilidade do levantamento destes temas, que eles não surjam, podendo ser parte do processo pela incapacidade de gerir situações por não estarem habituados a refletir sobre sua realidade, uma vez que vivenciaram inúmeras situações de opressão que lhes causaram estas limitações.

Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o tema do silêncio. Sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de “situações-limites”, em face das quais o óbvio é a adaptação. É importante reenfatar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo (Freire, 1987, p. 62).

Ou seja, os temas geradores são resultados das relações que o homem estabelece com o mundo e nesta relação não há limitações, apenas reflexões, descobertas e possíveis transformações que podem levá-lo a superar as situações limites a partir de uma percepção mais crítica da realidade em que se encontra inserido que pode ser favorecida pela investigação temática e problematização por meio da codificação e descodificação dentro do Círculo de Cultura.

O Círculo de Cultura, representado na Pedagogia do Oprimido,

[...] como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se nas práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1987, p. 27).

Em sua descrição de Círculo, Machado (2018), ressalta que este aspecto não se resume apenas a descrição vocabular da palavra, mas intencionalmente levando em conta um dos aspectos fundamentais que seria o diálogo. A disposição da organização da sala no Círculo de Cultura também favorece a relação de horizontalidade tão defendida em uma educação para transformar, no qual o professor se coloca como mediador, mas sem abandonar o seu papel de educador-educando, “sem a monopolização de falas, a categorização de saberes como superiores e inferiores, ou mesmo a expectativa de que as perguntas devem ser respondidas imediatamente e aprisionadas em verdades únicas” (Machado, 2018, p. 141).

O diálogo é assumido também como chamamento a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes do processo e, ainda, como provocador da ação pelas palavras que transformadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavra ação, atividade humana de significação e transformação do mundo (Loureiro; Franco, 2014, p. 173).

No Círculo de Cultura definido por Paulo Freire, há a predominância da ação e reflexão por meio do diálogo. Neste sentido a práxis não é apenas tornar a teoria em prática. Se a práxis se esvazia sem reflexão se torna apenas um fazer. A preocupação com o conteúdo programático se estende à medida que o intuito é apreender o universo vocabular dos educandos. Neste sentido, o educando não é um depósito de conhecimentos, mas sujeito de sua própria aprendizagem (Machado, 2018).

Freire (1987) faz duras críticas ao sistema de ensino vigente e o qualifica como *educação bancária*, aqui se diz da necessidade de apropriação de conhecimentos e não apenas de transmissão. Estes problemas, *inéditos*, propostos por esta educação, na verdade são exercícios propostos para memorização de conteúdo (Delizoicov; Delizoicov, 2014). Na concepção deste modelo de educação Paulo Freire destaca que,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1967, p. 37).

Desta forma, andam na contramão do que o autor denomina como problematização, que parte da identificação das contradições sociais, questões cotidianas da realidade local e para que possam ser compreendidas e superadas. Em contrapartida, destaca Freire (1987, p. 37) “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.” Fatos como estes desestimulam e alienam o educando na busca pelo conhecimento.

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (Freire, 1967, p. 95).

O que dizer de uma educação que não promove o pensamento crítico, não o incentiva a busca pela realidade dentro da sua possibilidade de intervenção por meio da consciência do seu papel na sociedade. Por meio do rompimento das amarras que o impedem de perceber que é um sujeito formado culturalmente e construído coletivamente. Este sujeito que quando inserido no Círculo de Cultura passa a perceber que a sua realidade não é a única subjugada ou silenciada. Portanto, é momento de oportunidade mútua de se construir politicamente em espaço coletivo com culturas e realidades diferentes, mas com desafios semelhantes, adquirir ferramentas para agir contra o seu algoz.

Sendo a educação, política, seja para atender as necessidades das classes hegemônicas, seja para transformar e libertar, não há neutralidade nesse movimento, daí a necessidade de uma educação intencional. A proposta metodológica do Círculo de Cultura também não permite essa passividade, pois é pautada na dialogicidade e problematização dos temas levantados. Não há possibilidade de silêncio quando a proposta envolve estes dois aspectos (Machado, 2018).

Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência (Freire, 1996, p. 51).

Embora haja uma distorção da intencionalidade da educação, embora seja determinada em currículos elaborados à margem da realidade do educando, a educação em si, tem o intuito de promover o desenvolvimento integral do homem. Dentre outras, define-se “educação” como

“ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal [...]” (Educação, 2023). Não há como aperfeiçoar as capacidades morais eticamente do educando se utilizando da imoralidade silenciosa e perniciosa do sistema vigente.

Essa educação não acontece sozinha, ela ocorre coletivamente. Pensando em conjunto, havendo a compreensão de que nossas decisões afetam outras pessoas, seja positivamente ou negativamente, ao aperfeiçoar capacidades intelectuais e morais é impossível não remeter “educação” à formação da capacidade de tomada de decisões qualitativas que envolvam competências físicas e mentais. Assim, todas as decisões tomadas, conscientemente, que nos afetam cotidianamente, partem também desta educação, que sendo neutra colocaria em risco a integridade humana, desde a forma mais genérica da palavra. Ademais, para que a educação fosse neutra, todos deveríamos pensar da mesma forma.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 1996, p. 56).

Assim, Paulo Freire pensou em como articular política, em todos os sentidos, e refletindo a educação crítica, ambas não se dissociam, partindo da premissa que o diálogo iria permear todo o processo educativo. Diálogo este que daria voz aos oprimidos silenciados, que adotaria atitudes subversivas no combate aos sistemas de controle social. Em sua trajetória, Paulo Freire se deparou com diversas situações em que ficava claro a falta de consciência do homem sobre seu lugar no mundo.

Com a oportunidade de promover diálogo com os educandos a partir do movimento da metodologia dos Círculos de Cultura, é necessário abordar as etapas do mesmo. Paulo Freire apresentava certa aversão em chamar sua Pedagogia de método, pois acreditava que a educação não precisa de mais um roteiro com técnicas a ser seguido. Neste sentido, ao apresentar as possibilidades do Círculo de Cultura, Machado (2018) o aborda como apresentação de *etapas e aspectos norteadores constitutivos da metodologia* de Paulo Freire.

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inseridos (Freire, 1987, p. 48).

Com essa informação da necessidade da dialogicidade em que o educando apresenta as contradições sociais em que se encontra inserido, o Círculo é construído envolto na realidade dos participantes. “O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (Freire, 1987, p. 56). Esse movimento não é estático a medida que o intuito é refletir para transformar. Portanto, não é suficiente apenas conhecer a realidade, mas munir-se de ferramentas para modificá-la.

Portanto o intuito não seria apenas encher os “vasilhames”, mas dotar os educandos de reflexão e consciência crítica por meio do diálogo e da problematização. A forma como se dá a organização do Círculo de Cultura favorece a reflexão sistematizada à medida que vão se formando educadores-educando e educando-educadores. Desta forma, o Círculo de Cultura pode ser entendido,

[...] como proposta metodológica, que tem seus fundamentos teóricos e ontológicos, apreendida sob denominações e intensidades diferentes na educação ambiental em espaços educativos formais e não formais. Geralmente o Círculo de Cultura aparece como fonte primária de inspiração (explicitada ou não) para efetivar ações coletivas dialógicas e de promoção da comunicação entre diversos sujeitos (Loureiro; Franco, 2014, p. 156).

Imaginemos um cenário vivenciado pelo educando no qual dele faz parte, mas que sua existência está à margem da realidade, cenário do qual não usufrui, apenas produz e não tem consciência da sua posição na sociedade. O círculo, instigando a abordagem temática, favorece o diálogo entre diversas culturas e saberes, abarcando uma pedagogia da conscientização desconstruindo a consciência ingênua e transitando para a consciência crítica, estabelecendo uma relação entre sociedade, cultura e natureza transformando a realidade existente.

Assim, a troca de experiências vivenciada por todos os envolvidos no Círculo de Cultura os levam ao processo reflexivo da situação em que se impõe a eles e as possibilidades de mudança. “Daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções” (Freire, 1967, p. 119).

Este processo reflexivo emana da concepção de Educação do Paulo Freire que concebe a educação como dialógica e problematizante, que visa libertar e emancipar a fim de transformar a realidade. Tendo em vista o que seria Educação para o autor e diante dos aspectos

apresentados, podemos perceber que muitos são os desafios e, com eles, as oportunidades de atuações no campo de ensino aprendizagem.

Não seriam, pois, os métodos de opressão do modo capitalista, que serviriam de instrumento para libertação do oprimido. Mas uma pedagogia que permitisse que os conhecimentos fossem deles, ampliados e retornados a sua origem de forma crítica e emancipadora. Não se pode esperar oportunidades de situações de aprendizagem do opressor, pois ele almeja a adaptação do educando à situação imposta e não à transformação do seu pensamento por meio da conscientização.

Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. Este não pode ser, obviamente, o objetivo dos opressores (Freire, 1987, p. 39).

Sobremaneira, intenciona o opressor esvair qualquer forma de reação do oprimido, os que não se encaixam se encontram à margem da sociedade e tornam-se estigmas. “Como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz...” (Freire, 1987, P. 39). O ideário da sociedade torna-se assim um individualismo desenfreado no qual não há lugar para o pensamento coletivo reflexivo e consciente e todo pensamento e ação que fuja ao propósito torna-se inadequado.

O que se almeja é uma sociedade alienada que pensa a partir dos interesses da classe hegemônica e de acordo com o tempo e espaço onde está inserido acriticamente. Não há interesse em refletir a sua realidade, mas apenas se conformar com ela, pois desesperançado, imagina não haver possibilidade de mudança.

Neste espaço-tempo em que se encontra o homem, referenciado pela sua realidade sem reflexão, Paulo Freire ressalta que almeja que sua pedagogia seja recriada, não no sentido estrito da palavra, mas no sentido de se considerar os conhecimentos socialmente e historicamente estabelecidos que modificam de acordo com o tempo e a realidade construída. Neste contexto de diferenciação de tempo e espaço em que se analisa a situação para compreender a melhor forma de agir, os educandos incitam sua capacidade de decisão e escolha “[...] e, ao exercer sua liberdade de escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, muda sua posição diante do mundo” (Loureiro; Franco, 2014, p. 158) e isto é um retrato da educação emancipadora

de Paulo Freire que promove o “Ser mais” e essa liberdade de escolha consciente e não apenas a domesticação a que serve o modo capitalista que ignora as contradições sociais.

Entretanto,

[...] seria ingenuidade acreditar que as mudanças obrigatoriamente conduzirão a superação do regime opressor que mantém o trabalhador em situação de marginalidade se ele próprio não superar os condicionamentos sociais que sustentam sua alienação e que são dependentes do seu nível de consciência (Loureiro; Franco, 2014, p. 165).

Embora o Círculo de Cultura seja um movimento popular elaborado por Paulo Freire e não considerado para um ambiente institucionalizado como é a escola hoje, pois acontecia em um espaço popular e além de políticas públicas, se condiciona perfeitamente na modalidade de ensino da EJA, pois a mesma adentra a realidade problematizada que carece de revolução e transformação. Esta pedagogia da comunicação é pautada na reflexão-ação que visa a promoção da cidadania nos homens que estão em contato e inseridos no mundo e com o mundo. Utiliza as situações existenciais para proporcionar voz aos silenciados a partir da sua intencionalidade promovendo agentes de transformação ao conhecer e problematizar para conscientizar.

Sendo estes aspectos esperados em uma educação que liberta que valoriza os ideais do povo, que consiste na mudança, no vir a “ser mais” partindo de uma pedagogia dialógica que ouve o outro por meio da sua palavra dignificando o homem, trazer para o ambiente institucionalizado o Círculo de Cultura, é reinventar sem alterar a essência dialógica e transformadora da realidade pelo seu caráter problematizador. Ademais, esta pedagogia,

[...] foi pautada na sua identidade histórica e política, que a legitima como uma construção nascida e voltada fundamentalmente para as classes populares, tendo inclusive seu nascedouro em nosso país. Como uma proposição pedagógica democrática e libertadora, vivenciada no processo de conscientização, pautado na ação e na reflexão, capazes de forjar a práxis transformadora a qual nos propomos no espaço educativo e no mundo [...] (Machado, 2018, p. 48)

Loureiro e Franco (2014, p. 166) ressaltam que, “neste sentido, a conscientização do oprimido da situação que o oprime implica uma ação rumo a transformação da realidade com o objetivo de superar a situação opressora. Por envolver tomada de posição, a conscientização como ato político não comporta neutralidade. ” Como já afirmado por Paulo Freire, não há neutralidade na educação, ela serve a um propósito. Não há educação emancipadora se estou alheio às contradições imprimidas na sociedade.

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 40).

De acordo com Favoreto e Galter (2020),

A escola é um elemento social e como tal, congrega em si as mesmas contradições e possibilidades da sociedade. Ou seja, se o capitalismo produz condições de vida e, ao mesmo tempo, produz as armas de sua destruição, a educação pode tanto servir aos interesses da sociedade capitalista como também, pode servir à sua destruição (Favoreto; Galter, 2020, p. 17).

E se ainda não está claro, não há neutralidade, existem diversos modelos e concepções educacionais, mas nem todos servem à dialogicidade, e apresentam aversão à problematização, emancipação e transformação da realidade. Portanto, munir o educando de conhecimentos que o façam compreender a importância do seu papel na sociedade contribui para a conscientização da necessidade de construção de conhecimento e práxis em relação à sociedade e a natureza.

2.3 Proposta metodológica do Círculo de Cultura

Uma oportunidade de inserção de temas relacionados à realidade do educando e que levem em conta os anseios da coletividade seria o Círculo de Cultura indicado por Freire (1987, p. 62), “investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é suas práxis”. Os temas gerados em conjunto com a dialogicidade, compõem a ação fundamental da prática reflexiva. “O diálogo, conceito-chave e prática essencial na concepção freireana, é o momento em que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construir novos saberes como sujeitos conscientes e comunicativos” (Soares; Pedrosa, 2013, p. 259).

A totalidade do Círculo de Cultura consiste de várias etapas que são interdependentes, sendo impossível alcançar a descodificação sem antes ter se apropriado de todo o processo metodológico do Círculo de Cultura que consiste sinteticamente na dialogicidade, problematização e conscientização. O primeiro princípio do Círculo de cultura é justamente esse diálogo defendido por Freire (1967), neste espaço, discussões políticas e sociais tornam-

se possíveis, questionamentos a respeito do seu papel na sociedade e no processo de conhecimento. Ao discutir cultura em um dos debates promovidos por um Círculo de Cultura no Rio de Janeiro, em uma das situações existenciais, o autor destaca uma passagem em que a problematização se concretiza por meio do diálogo e compreensão das contradições sociais.

“A democratização da cultura”, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós.” Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências (Freire, 1967, P. 142).

Observe que o alfabetizando compreende que ele é parte da cultura e como tal não há como estar dissociado dela. Nos Círculos de Cultura, ocorre a problematização dos Temas Geradores que parte da superação das situações existenciais limites, vivenciadas na realidade dos educandos para o conhecimento sistematizado.

O processo de problematização envolve conhecer a realidade e modificá-la coletivamente por meio do diálogo e não apenas na aprendizagem de conceitos e fundamentos. Todos os princípios da Pedagogia freireana são interdependentes, se iniciando na amorosidade até a concretude da emancipação. Em “uma problematização coletiva, historicamente contextualizada e socialmente referenciada” (Saito; Figueiredo; Vargas, 2014, p.76).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1987, p. 50).

Desta maneira, promover a palavra por meio do diálogo problematizando os temas gerados não visa somente modificar a situação vivenciada que é a práxis do educando ignorando-a, mas imprimir novo olhar e nova práxis a partir das situações vivenciadas cotidianamente referenciadas por meio de uma reflexão constante. Assim, o educando acaba por conhecer a si mesmo e o mundo que o rodeia por meio da problematização a que se chega através do diálogo que propicia a investigação temática das situações existenciais no meio em que o educando se encontra inserido.

De acordo com Saito, Figueiredo e Vargas (2014), ao apresentar uma pesquisa sob os pressupostos de Paulo Freire, é imprescindível que ela seja nos moldes dos princípios e pressupostos da dialogicidade e para que isto ocorra, é necessário compreender alguns conceitos

e fundamentos da Pedagogia freireana, dentre eles, a amorosidade, a dialogicidade, a investigação temática, a codificação-descodificação e a problematização.

Em relação aos pressupostos da amorosidade, não há dialogicidade sem amor. E quando se diz de amor, não quer dizer o amor individualista que toma para si, que domina e oprime, mas que se compromete com o oprimido e com sua causa, lhe dá voz, fala com ele e não para ele. O que nos remete a dialogicidade, que se inicia bem antes na busca do conteúdo programático o que nos remete ao conceito de investigação temática. Desta forma, o diálogo e a dialogicidade tem início e finalidade. Sendo o início o planejamento e a finalidade a emancipação dos envolvidos.

Os autores consideram de suma importância a utilização do diálogo nos Círculos de Cultura, pois é a partir dele que educadores comprometidos com a educação libertadora desvelam a utilidade e a qualidade do conhecimento mediado pelo educador para o educando no qual ambos têm a oportunidade de abandonar o papel de oprimido. Trabalhando na perspectiva dos Temas geradores, os Círculos de Cultura se afastam da premissa de que os educadores e educandos são oprimidos, visto que os temas partem das suas necessidades e compreensões.

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenha os homens e os “temas geradores”. É através dos homens que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos (Freire, 1987, p. 63).

Embora os temas dependam de uma unidade epocal, ou seja, de acontecimentos que se efetivam historicamente ao longo dos tempos como um “conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários” (Freire, 1987, p. 59), os temas geradores partem da percepção que o educando tenha da situação existencial destas unidades epocais. “A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época” (Freire, 1987, p. 59).

Apesar de, aparentemente, trabalhar com este desvelamento da realidade local, possa parecer uma invasão, a partir do momento que este ato é de comum acordo entre os envolvidos, torna-se o que Paulo Freire “denomina “síntese cultural” uma vez que há diálogo entre conhecimentos e não imposição do que precisa ser debatido. Assim, a problematização dos

Temas Geradores leva a reflexão e ruptura das situações-limite por meio da formação da *consciência crítica*. É utilizar o senso comum para adquirir conhecimento científico.

Enquanto na invasão cultural, como já salientamos, os atores retiram de seu marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo, assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos, na síntese cultural, os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores. E não o fazem como tais porque, ainda que cheguem de “outro mundo”, chegam para conhecê-lo com o povo e não para “ensinar”, ou transmitir, ou entregar nada ao povo (Freire, 1987, p. 113).

Ao determinar o conteúdo programático, o educador adere à educação bancária já citada anteriormente na qual o conteúdo já está prontamente selecionado como sendo o adequado, bem como a resposta esperada do educando a partir do conhecimento “entregue”. Nesta educação, o educador prioriza o ensino verticalizado e a inércia do educando diante das informações a serem depositadas, pois a sua voz não importa e sim o quanto está preparado para realizar tarefas que estão além da sua realidade.

Na dialogicidade se torna possível o processo de libertação e conscientização. Nela, educador e educando ensinam e aprendem simultaneamente compartilhando saberes culturais diversos por meio de situações significativas proporcionadas pelos Temas Geradores que são codificados para serem expandidos e decodificados pelos educandos inserindo e ampliando saberes.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1987, p. 54).

Justamente por estes saberes serem compartilhados, é impossível na metodologia dos Círculos de Cultura disponibilizada por Paulo Freire o conhecimento verticalizado que age como ferramenta de dominação propriamente dita, pois não há diálogo unilateral, não há diálogo sem amor, dialogar exige mais do que disposição para debater com o outro, exige humildade.

Na inserção deste diálogo com o outro na metodologia do Círculo de Cultura, em relação ao trabalho com a temática, o primeiro contato do pesquisador com o educando ocorre em um encontro inicial para o que Freire (1987), denomina de “Levantamento Preliminar” no qual ocorre o primeiro contato com a realidade local do educando seja por meio de questionários, conversas informais, etc. Este é o início da Investigação Temática, no qual serão angariados subsídios para construção de conhecimento elaborado.

Na investigação temática, se constituem as ferramentas para uma educação libertadora, pois é nela que visualizamos desdobramentos a partir da investigação do universo temático e situações limites. “[...] o que se investiga não é o ser humano como objeto de pesquisa, e sim as relações deste com seu pensamento-linguagem-sentimento-espiritualidade-coletividade-práticas sociais” (Saito; Figueiredo; Vargas, 2014, p.74).

Destacam-se nesta etapa, [...] 1) o processo de obtenção dos temas geradores no contexto da *Investigação Temática* mediante a dinâmica de *codificação-problematização-descodificação*, o que envolve a comunidade escolar e a do entorno; e 2) as concepções de mundo deles acerca de sua temática, tendo em vista validar ou não sua significância para a obtenção dos temas geradores [...] (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 60).

Em qualquer etapa, se a preocupação é com uma educação que liberta e emancipa, dispensa-se a fragmentação da realidade das situações existenciais. Se faz necessário que o educador e educando tenham uma visão da totalidade do contexto em que se está inserido para posteriormente refleti-las em suas partes que se interagem. Essa dialética é parte integrante do processo de descodificação, pois quanto mais o educando analisa e reflete as partes mais ele compreende o todo e pensa criticamente sobre ele ao compreendê-lo. Não há como compreender a realidade do educando sem que ele esteja inserido nela. “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador” (Freire, 1987, p. 63).

Nesta investigação temática o cerne é a busca do conhecimento dentro e a partir da realidade do educando. Não é uma investigação a parte, assim como a sintetização dos temas faz parte de um todo da realidade referenciada do educando, a investigação temática também o é na medida que é uma das etapas do Círculo de Cultura e todas as etapas se interagem a fim de se obter a resposta do todo. “Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade” (Freire, 1987, p. 64).

Assim, pensando na referência educador-educando e educando-educador, neste processo todos somos afetados pelo conhecimento ali mediatizado, desta forma, um não tem mais importância do que o outro e ensinam e aprendem mutuamente se tornando sujeitos da aprendizagem, portanto, o conteúdo programático que vai se desenvolver até esta investigação temática, não deve ser produzido a partir do que eu penso que o educando precisa aprender,

mas da realidade apresentada por ele e esta realidade é apresentada por meio da investigação temática que nos leva aos temas geradores.

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 1987, p.64-65).

A partir desta busca, “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (Freire, 1987, p. 65). Adentramos neste momento, no que Freire (1987) denomina “Análise das situações e escolha das codificações” nesta etapa inicia-se o levantamento dos Temas Geradores.

Aqui os fenômenos e situações relevantes e significativos da vida da população investigada começam a ser identificados. Dessa forma, os educadores, utilizando agora sua formação diferenciada, analisam o material coletado tentando encontrar relações entre as falas que expressam a visão da população na tentativa de encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 57-58).

O intuito aqui, é perceber as contradições da vida social na realidade local dos educandos. De acordo com os autores, são justamente dessas *situações significativas* que irão advir os Temas Geradores. Observa-se que nos remetemos sempre ao grupo, este aspecto se dá pelo fato de que “[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis” (Fiori, 1967, p. 10).

Com o levantamento dos temas geradores, advindos das situações significativas, partimos para a codificação que, juntamente com a descodificação, é o ápice da problematização da metodologia freireana. “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Freire, 1987, p. 123). Na codificação,

as situações existenciais serão problematizadas a partir da organização concreta das ideias⁵. Embora parta-se do abstrato para a concretização das ideias na descodificação, o movimento irá permitir o reconhecimento do sujeito no objeto a partir do seu reconhecimento na situação existencial codificada.

O educador como coordenador e mediador, munido da visão do todo existencial, organiza a codificação por partes que não se dissociam e que posteriormente voltarão a compor o todo. Já na descodificação, “os investigadores, ora incidem sua visão crítica, observadora, diretamente, sobre certos momentos da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes” (Freire, 1987, p. 66). Nesta dinâmica, todos os detalhes são relevantes e necessitam ser observados.

Após a codificação, ocorre o que Freire (1987) denomina “Diálogos Descodificadores”. Consiste em descodificar por meio do diálogo em círculos de investigação. No quadro abaixo, é possível perceber de que forma a problematização dos temas geradores é efetivada de acordo com Freire (1987):

Quadro 1 – Estrutura da problematização dos temas geradores



Fonte: Freire, 1987.

A descodificação nada mais é do que a “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (Fiori, 1967, p. 8). É preciso se distanciar para apreender. Esta situação oferece significação à realidade do educando no qual coletivamente ele divulga e amplia a sua cultura.

Ainda em relação a codificação-descodificação, os conteúdos programáticos dos temas geradores serão apresentados de forma codificada. Esta codificação ocorre quando se cria situações por meio de recursos metodológicos diversos, sejam audiovisuais ou textuais e até mesmo por meio da problematização das situações apresentadas. A descodificação ocorre quando se distanciam da situação-limite para observação e análise.

Essa dinâmica de codificação-descodificação para Freire corresponde a um movimento dialético entre totalidade-partes. Fica assim indicada a interconexão entre tema gerador resultante da investigação temática, o

⁵ Estas ideias, não são relativas a meros depósitos, mas a existência do educando sistematizada pelos temas geradores advindos da própria realidade do educando.

processo de codificação-descodificação, e a problematização [...] (Saito; Figueiredo; Vargas, 2014, P.75).

Percebe-se aí a essencialidade da codificação e descodificação que são parte de um todo, estão conectados e resultam em uma educação dialógica permeada pela problematização e produção da consciência transitivamente crítica que visa a reflexão, emancipação e transformação da realidade pela práxis.

2.3 A abordagem ambiental no contexto escolar

A partir da década de 1970, após anos de inquietação de ambientalistas em relação à questão ambiental e singelas preocupações das políticas públicas a respeito do assunto, que ocasionalmente eram consideradas, “se intensifica e se institucionaliza o debate acerca da problemática ambiental mundial, sua relação com o desenvolvimento social e econômico das nações e as mudanças de comportamento a partir da educação “ambiental”. ” (Saito, 2002, p. 47)

A EA no Brasil, é abordada na Constituição Federal (CF) de 1988⁶. Entretanto, predominantemente ela surgiu de forma descontextualizada, pois avaliava a questão ambiental somente levando em conta a natureza sem o homem estar inserido no meio. (Machado, 2018). Entretanto, a promulgação da CF de 1988, reforça a necessidade do debate em relação à questão ambiental que por sua vez deixa explícita a importância do meio ambiente. Desta forma surge a reflexão em torno de haver ou não a necessidade de inserir estas questões como disciplina no currículo escolar, surgindo também a necessidade de interdisciplinaridade para discutir a EA (Saito, 2002). O intuito do debate, como afirmado pelo autor era “promover a sensibilização das pessoas para os estímulos ambientais” (Saito, 2002, p. 48). Entretanto,

A temática social não fazia parte da pauta educacional e cultural, muito menos da ambiental. Por sinal, o ambientalismo de certa forma, representava um obstáculo à consolidação da nova “ideologia nacional”: a busca desenfreada do desenvolvimento econômico, batizada de “o milagre econômico” (Saito, 2002, p. 48).

De acordo com Loureiro (2005), a Educação Ambiental pensada como práxis educativa visa repensar o modo como compreendemos e nos relacionamos com a natureza. As discussões acerca da questão ambiental se tornaram públicas em meados da década de 1980 e inseridas no debate educacional nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Política Nacional

⁶ Constituição Federal, 1988, Art. 225, Inciso VI.

de debate educacional e pela Política Nacional de Educação Ambiental que fortaleceram a necessidade de se discutir a EA de forma crítica no espaço escolar.

Entretanto, longe de ser compreendida em seus princípios, isto apenas garantia a inserção dessa discussão no Brasil o que já era um grande avanço, todavia, a sua discussão como transformação da consciência crítica para a práxis ainda caminhava a passos lentos (Saito, 2002).

Ainda na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consolidaram a transversalidade da EA e abandonaram a ideia de se ter este tema como disciplina específica. Desta forma “reintroduzem a educação ambiental nos currículos escolares, sob novo enfoque, agora compondo uma parte diversificada e flexibilizada do currículo escolar” (Saito, 2002, p. 49).

Os currículos brasileiros em suas perspectivas críticas vêm com forte referencial da pedagogia freireana. Após a implementação dos PCN tem-se a orientação que “[...] a questão ambiental está incorporada como tema transversal nos currículos do Ensino Fundamental, sugerindo uma abordagem interdisciplinar para a área” (Delizoicov; Delizoicov, 2014, p. 122). Para os autores, esta perspectiva ambiental crítica somente é possível quando abordada interdisciplinarmente.

E, embora tenha sido abordado interdisciplinarmente a EA nos PCN, a mesma tem a preservação dos recursos naturais e culturais como prioridade, demonstrando assim, uma política voltada para o naturalismo que se atenta prioritariamente à degradação do meio ambiente e não para o questionamento do modo como as políticas são efetivadas em prol do meio ambiente, que visam sustentabilidade em um planeta insustentável, e para quem e quem serve, dificultando assim a formação da consciência crítica e emancipadora. Segundo Loureiro (2007), abordar a EA simplesmente definindo-a pode não ser suficiente para compreender o que se pretende desenvolver na escola relacionado à uma prática educativa ambiental.

A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza (Loureiro, 2007, p. 67).

Portanto, não basta apenas atentar-se em preservar o meio ambiente, mas atrelar este conhecimento às relações sociais constituídas entre homem-cultura-sociedade-natureza a fim de transformar o pensamento e ações. Da mesma forma em relação à educação ambiental crítica, quando estabelecida, compreende-se que, embora seja parte da natureza, o homem não se

constitui apenas naquele espaço, não é ser a-histórico e não deve se conformar apenas com conhecimentos depositados nele como verdade absoluta.

Com a perspectiva crítica, entendemos que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social, que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como sustentável (Loureiro, 2007, p. 67).

Desta forma, não há como ignorar a historicidade política e econômica em relação à natureza, pois os mesmos definem qual o caminho a seguir, servem ao ideal do modo de produção capitalista e são mantidos de forma a favorecer uma minoria dominante. É pela educação, uma educação que não interessa ao sistema vigente, pois tem uma intenção política que vai contra a hegemonia, uma educação que transforma, emancipa e nos direciona à consciência transitiva crítica, que se torna viável a superação das contradições sociais.

Para refletir sobre a prática curricular na Educação Ambiental, é necessário levar em conta os objetivos dessa prática, a intencionalidade e os valores que a permeiam. E isto, “implica assumirmos uma posição política, estética e ética frente a realidade educacional e sociocultural vigente e, simultaneamente, desencadear ações comprometidas com determinada forma de organização social” (Delizoicov; Delizoicov, 2014, p. 124).

Este aspecto vai ao encontro com um dos desafios ao abordar questões ambientais no espaço educacional escolar, uma vez que esta educação é permeada por currículos tendenciosos, pois apesar de o sistema educacional propor que cada Estado e Município adapte o Currículo Nacional à sua realidade, há contradições e entraves à medida que os exames nacionais exigem o conteúdo desta proposta do currículo único.

Assim, além de um currículo excludente, é possível verificar que a educação proposta é universalizada a partir da política educacional do direito social à escola, no qual, homogeneízam conhecimentos que são dispensados de forma descontextualizada, pois confundem o direito à educação de qualidade para todos com a proposta de um currículo único que seja acessível a todos.

Portanto, essa flexibilização dos currículos torna-se uma falácia, à medida que, obrigatoriamente, o conhecimento sistematizado que as escolas irão dispensar está relacionado a este currículo hegemônico que priva os educandos de sua cultura. Ao passo que,

[...] se quisermos construir propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, é fundamental desencadear um movimento praxiológico, em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana – com suas necessidades

biológicas e ambientais, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicas, suas contradições econômicas – seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna (Delizoicov; Delizoicov, 2014, p. 126-127).

Desta forma, uma preocupação deveria ser buscar nos educandos as questões que realmente os afligem sendo eles o ponto de partida e de chegada respeitando sua subjetividade e discutindo estas questões no coletivo de forma problematizadora, considerando as múltiplas culturas existentes e sua relação com a natureza.

Há uma falta de interesse e comprometimento com o diferente, no sentido de se expressar e agir diferente do outro, seja por questões sociais, econômicas, políticas, dentre outros. E situações como estas não cabem mais no espaço de reflexão que buscamos construir para todos. Não cabe mais em uma educação cuja premissa é a dialogicidade que é representada na escola pela palavra pronunciada pelo oprimido.

Diversas são as considerações e denominações relacionadas à questão ambiental e suas significações que caminham de acordo com os interesses de quem determina esses conceitos. “O conceito de meio ambiente tem recebido muitas interpretações, às vezes com o objetivo de ampliá-lo e torná-lo um tanto quanto político, outras com o objetivo de reduzi-lo e torná-lo mais próximo de interesses peculiares” (Ruscheinsky; Costa, 2002, p. 77). Desta forma, tem-se percebido uma simplificação deste termo no ambiente escolar e a forma que estes conteúdos são aplicados diz muito da forma que o professor considera a EA. Ademais, as classes hegemônicas não pretendem dar ênfase às questões ambientais pois intencionam diminuir sua importância para atender interesses próprios.

Segundo Delizoicov e Delizoicov (2014), em um levantamento feito em teses e dissertações foi constatado que a linha de trabalho dos professores da Educação Básica consiste em um Estilo de Pensamento (EP)⁷ Ecológico que segue a linha de definição de meio ambiente como sinônimo de natureza. Em contraposição ao EP Crítico Transformador que é utilizado pelos pesquisadores e em sua maioria atrelados a Pedagogia freireana que leva em conta também, as situações limites e as contradições sociais.

O Estilo de Pensamento Ecológico surge no Brasil atrelado ao movimento ambientalista. Entre suas principais características destaca-se a preocupação com a destruição dos recursos naturais, focando na conservação e preservação do ambiente natural, tendo como veículo de promoção a ecologia. Apresenta

⁷ “A expressão estilo de pensamento refere-se a uma categoria epistemológica oriunda do referencial teórico metodológico (Fleck, 1986; 2010) empregado por Lorenzetti (2008) [...]” (Delizoicov; Delizoicov, 2014, p. 103).

forte tendência comportamentalista, tecnicista e voltada ao ensino da ecologia e para a resolução dos problemas ambientais que muitas vezes ficam restritas ao mundo das ideias, carecendo de ações práticas e que tenham a participação ativa do educando, aproximando de uma concepção tradicional de ensino, no qual cabe ao professor discorrer sobre os problemas ambientais e aos alunos assimilarem esses conteúdos de forma acrítica (Lorenzetti, 2008, p. 360).

Neste estilo, é perceptível a preocupação com a questão naturalista do meio, o que pode ser resultado de currículos engessados e/ou também da formação técnica e não humanizada do profissional da educação. Na sequência dispomos também do Estilo de Pensamento crítico-transformador que “caracteriza-se como uma EA que seja capaz de contribuir para a formação de uma nova sociedade, cujos valores e práticas deverão diferir em muito dos atuais. Uma sociedade onde o homem será visto como parte integrante da natureza e nunca como seu dono e senhor” (Lorenzetti, 2008, p. 366).

Para a formação desta nova sociedade, parte-se do princípio que resgatar as contradições sociais da própria realidade do educando, conduz ele cada vez mais na direção da compreensão como parte do todo. Pois o educando passa a refletir questões que antes eram alheias a ele, mas que hoje compreende afetá-lo também e estar presente em seu cotidiano. Desta forma, sua preocupação não seria mais apenas com a mudança de comportamento ecologicamente falando, mas de adotar uma postura crítica frente às atitudes e as consequências da ação humana no meio.

Em relação aos seus significados, nem sempre educação e meio ambiente caminham juntos. A educação somente começou a ser associada à ambiente a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano disseminando esse debate pelo mundo afora e originando novas políticas de orientação relacionadas ao meio ambiente e educação como a Lei 6938/81, Política Nacional do Meio Ambiente, a própria CF de 1988 e a Política Nacional de Educação Ambiental Lei nº 9795/99 que define o conceito de Educação Ambiental voltada para a responsabilidade coletiva e para a conservação ambiental de forma consciente.

[...] a EA (Crítica), pode ser compreendida como uma filosofia da educação, que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes das melhores condições de vida dos sujeitos – o que implica mudança cultural e social (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 14).

Nesta dinâmica, ao se refletir sobre uma visão do mundo na qual habitamos, não há como fazê-lo sem levar em conta a nossa presença e atuação nele, pois o mundo e o homem são indissociáveis. Mais de 80 por cento do mundo foi tocado e modificado pelo homem. É preciso sentir-se parte do meio e a partir da conscientização modificar a postura em relação à natureza

(Machado, 2018). Outro aspecto fundamental é o ser humano compreender o meio ambiente como um ser vivo, desta forma, “poderá contribuir para um olhar e um agir mais fraterno, de irmandade com relação a tudo que o compõe” (Machado, 2018, p. 123).

Loureiro (2005), destaca, que, ao abordar a questão ambiental, o discurso a ser internalizado não é o de responsabilizar individualmente os sujeitos pelo processo de degradação do meio e consequentemente vítimas do resultado que esta degradação acarreta, mas o de compreender o homem como ser histórico e ciente de que,

Educar para transformar é agir em processos que se constituem dialogicamente e conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada (Loureiro, 2005, p. 1490).

Saito (2002), afirma que trabalhar em uma perspectiva socialmente compromissada não se resume a apenas coleta seletiva e a conscientização da sociedade a respeito deste aspecto, mas as questões sociopolíticas que envolvem este tema como a coleta de lixo desigual em uma mesma cidade e as desigualdades sociais que levam as pessoas ao subemprego como o segmento dos catadores de lixo. Rosa e Saito em sua publicação na I Conferência Nacional de Educação Ambiental (1997), indisponível para consulta, afirmam que “Além desse aspecto, ao tratarmos da temática de lixo urbano, é preciso buscar, com a educação ambiental, o estabelecimento de laços de solidariedade que rompam as barreiras geográfica e cultural entre as sociedades, de modo geral, e os catadores de lixo” (Rosa; Saito, 1997b apud Saito, 2002, p. 52).

Torres, Ferrari e Maestrelli (2014) afirmam que dois grandes blocos políticos-pedagógicos se destacaram desde o surgimento das primeiras experiências que obtiveram a denominação “Educação Ambiental” ainda na década de 1970. Estes dois blocos seguiam duas vertentes distintas sendo uma delas denominada “Conservadora ou Comportamentalista”, que dá ênfase na responsabilização e conscientização individual e não leva em conta o processo histórico, político e social do homem e do meio. Este bloco está baseado no princípio holístico, mas não que seja visto das partes para o todo, mas apenas em sua totalidade.

Esta corrente agrupa as proposições centradas na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade como à sua quantidade: a água, o solo,

a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou melhor dizendo, de gestão ambiental (Sauvé, 2005, p. 19-20).

Habitualmente utilizada nos ambientes institucionais, a vertente conservadora ou comportamentalista, vai de encontro ao Estilo de Pensamento Ecológico abordado por Lorenzetti (2008), que percebe a natureza apenas como um recurso e não dotado de historicidade que é afetada pelo modo de produção capitalista e quem servem.

A outra vertente, que buscamos defender nesta pesquisa, é denominada de transformadora, crítica ou emancipatória e são permeadas pelas bases que visam redefinir o modo com que relacionamos com as espécies e o planeta, buscar o cerne da problemática ambiental tornando a mesma pública e buscando formas de compreendê-la e solucioná-las, praticar a participação social e o exercício da cidadania que são ações que não se dissociam da Educação Ambiental, compreender que processos como “produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos” (Loureiro, 2005, p. 1476), não se dissociam.

Esta corrente insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação. Existe coerência entre os fundamentos anunciados e os projetos empreendidos? Há ruptura entre a palavra e a ação? Em particular, as relações de poder são identificadas e denunciadas: quem decide o quê? Para quem? Por quê? Como a relação com o ambiente se submete ao jogo dos valores dominantes? Qual é a relação entre o saber e o poder? Quem tem ou pretende ter o saber? Para que fins? (Sauvé, 2005, p. 30).

Observa-se que esta vertente é permeada pela reflexão das relações estabelecidas entre o que se diz, o que se faz e para quem faz. Estes aspectos que a corrente crítica propõe o debate, geralmente não são percebidos no ambiente escolar, que embora se atente à EA, não se encontram intrínsecos nos currículos e imbricados na maior parte dos educadores que atuam em disciplinas que realizam uma abordagem ambiental, seja especificamente ou interdisciplinarmente.

Estes blocos são influenciados por concepções pedagógicas diferentes, porém, não é incomum, nos depararmos com autores conservadores com concepções contrárias abordando autores críticos em suas obras, o que contraria seus pressupostos. Entretanto, os autores

destacam que nenhum método ou concepção é descartado e que não há uma unificação de saberes, mas partes de um todo.

Desconsiderar os princípios que permeiam a Educação Ambiental é correr o risco de cair na armadilha de uma concepção conservadora e hegemônica permeada pelos princípios holísticos. Desta forma, adotar o princípio holista como premissa para a Educação Ambiental, constitui em simplificar as relações homem-natureza-sociedade, priorizando as ações hegemônicas como necessárias e unicamente capazes de prover a sustentabilidade. Assim,

A Educação Ambiental holística se define como caminho para a superação por completo do conflito em nome da harmonia e do consenso, desconhecendo-se a dinâmica contraditória das sociedades humanas e históricas e ignorando-se o risco de se defender unilateralmente valores hegemônicos das classes dominantes como os mais corretos, “ecologicamente adequados”, a serem, portanto, incorporados por aqueles que não possuem “consciência ambiental”. Logo, o sentido de se construir coletivamente o que for melhor ambientalmente e para a vida, como resultante de um processo dialógico e democrático entre grupos sociais, seus saberes, culturas e necessidades distintas, fica prejudicado ou secundarizado (Loureiro, 2005, p. 1481).

Estes fatores requerem uma reflexão a partir das possibilidades de mudança não só no comportamento humano, mas na forma como ele percebe o seu meio promovendo uma ação crítica e reflexiva diante das situações encontradas compreendendo o meio ambiente como parte de si mesmo.

Machado (2018) destaca que no âmbito das interrelações estabelecidas entre o meio físico e vivo, faz-se necessário também, a promoção da consciência planetária que estabelece uma consciência crítica a partir do distanciamento para compreensão e não como forma de ignorar sua existência e necessidades. E nessa busca por compreensão é preciso abdicar das atitudes mágicas definidas por Freire (1967) e buscar a verdadeira convivência em harmonia com o planeta, abandonando as leituras ingênuas que fazemos do mundo. “Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação” (Freire, 1967, p. 113).

Esta reflexão crítica nos eleva à compreensão de que destruir o planeta Terra, é destruir a nós mesmos, pois somos parte dele e são nossas atitudes que vão determinar se haverá espaço para a humanidade futuramente na Terra, pois como alerta Machado (2018), a Terra se regenera e se reconstrói por si, entretanto nós seres humanos, dela dependemos para sobrevivermos.

Entretanto, Machado (2018), destaca que se sentir parte e compreender é um caminho, mas não é garantia de ascensão ou estabelecimento da consciência planetária. É necessário a

práxis transformadora da ação. É necessário o ato político que toda educação para emancipação proporciona.

Nessa práxis adquirida após a emancipação do homem, ocorre a dinâmica do questionamento, da construção da consciência crítica coletiva na qual não cabe mais apenas aceitar os fatos como dado e acabado, mas iniciar uma busca incessante pelo conhecimento compreendendo a mutabilidade das coisas e as possibilidades de ação.

Neste cenário atual, ao se falar em Educação Ambiental, não há como não pensar em desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade, entretanto, há que se atentar à forma que estas expressões são utilizadas, bem como seus significados que costumam vir carregados de discursos hegemônicos. “A sustentabilidade é uma condição para a vida, para a sobrevivência de todos, a ser incorporada como utopia possível pela educação em sua concepção mais ampla, como deve ser entendida a EA, para não ser tratada como uma abordagem ou segmento apartado” (Machado, 2018, p. 132).

O termo *sustentabilidade* comumente aparece associado à palavra *desenvolvimento*. Agregar estas palavras ao discurso, entretanto, não garante a viabilização ou mesmo a compatibilidade nos seus sentidos e nem na sua realização prática. Como também a ampla difusão do termo não tem possibilitado uma leitura crítica da sua proposição, de um modo geral (Machado, 2018, p. 126, grifo da autora).

As expressões sustentabilidade e desenvolvimento, adquirem certa neutralidade quando inseridos no debate, tanto econômico quanto do equilíbrio em relação à biologia e à ecologia quando bem sabemos que há uma disparidade nos interesses nestas duas áreas. Portanto, não é viável esta neutralidade, visto que,

No mundo atualmente adjetivado como globalizado, numa sociedade capitalista, em quase sua totalidade, cabe-nos questionar as intencionalidades para além das aparências, buscando revelar e denunciar as suas falácias. Não há neutralidade nas palavras e nos conceitos: é preciso desvelá-las (Machado, 2018, p. 127).

Três áreas principais formam o pilar que envolve o conceito de Desenvolvimento Sustentável, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir do Programa instituído em 2005 pelo Plano Internacional de Implantação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São elas,

Sociedade: conhecimento das instituições sociais e do papel que desempenham na mudança e no desenvolvimento social, assim como dos

sistemas democráticos e participativos, que dão oportunidade de expressar opiniões, eleger governos, estabelecer consensos e resolver controvérsias.

- *Meio ambiente*: consciência em relação aos recursos e a fragilidade do meio ambiente físico e aos efeitos das atividades e decisões humanas relativas ao meio ambiente, com o compromisso de se incluir as questões ambientais como elemento primordial no desenvolvimento de políticas sociais e econômicas.

- *Economia*: consciência em relação aos limites e ao potencial do crescimento econômico e de seus impactos na sociedade e no meio ambiente, com o compromisso de reduzir o consumo individual e coletivo, levando em consideração o meio ambiente e a justiça social (UNESCO, 2005, p. 18).

Na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em trabalho realizado pela Comissão em 1987, ficou definido que, “O desenvolvimento Sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades.”⁸ Este conceito está atrelado a dois conceitos fundamentais,

- O conceito de “necessidades”, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade;
- A noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (Our Common Future, 1991, p. 46).

Desta forma, ao falar-se em Desenvolvimento Sustentável, aspira-se não somente criar formas de transformar o mundo economicamente suprimindo suas necessidades com responsabilidade, respeito e igualdade, mas leva-se em conta também, o desenvolvimento humano socialmente construído. “É preciso que todos tenham atendidas suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidades de concretizar suas aspirações a uma vida melhor” (Our Common Future, 1991, p. 47).

Estes aspectos nos remetem ao conceito de sustentabilidade que envolve “o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes” (Gadotti, 2008, p. 14). Justamente por haver equilíbrio, a sustentabilidade é pensada a partir da junção da transformação econômica e da sociedade de forma justa. O autor aborda que é necessária uma Pedagogia da Terra e para que isto ocorra se utiliza do conceito da Ecopedagogia que “é uma pedagogia centrada na vida: considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à dignidade e à diversidade” (Gadotti, 2008, p. 15).

Olhando por este prisma, estes conceitos, Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade, tornam-se indissociáveis à medida que para alcançar o equilíbrio de uma

⁸ Comissão Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (1987) – Nosso Futuro Comum (Our Common Future), Oxford University Press, p. 46.

educação para a sustentabilidade é necessário considerar não apenas o espaço físico, mas também a sociedade e a complexidade que a permeia. Reflexões estas que são propiciadas também, por meio de uma pedagogia reflexiva.

Saito (2002), esclarece que o conhecimento é um dos pilares para o sucesso de uma Educação Ambiental crítica e encontra-se entre os quatro desafios para a EA. Neste sentido, envolve também a transformação da postura por meio de uma mudança cultural. Não bastando apenas difundir projetos de preservação do meio ambiente, mas é necessário também modificar o comportamento. Despertar uma consciência coletiva no qual o homem precisa compreender o meio como o lugar em que ele vive.

Partindo desta reflexão coletiva, a cidadania planetária fomenta a reflexão fora do chão da escola, pois nem todos estão neste ambiente e essa cidadania deve independer de alcançar somente pessoas que estão no espaço educativo escolar.

A ação educativa requer a denúncia, da qual não pode se eximir, mas nela não pode se encerrar, convoca ao anúncio, no qual precisa se engajar e/ou articular. Por não ser algo dado, mas construído, a cidadania planetária convoca a presença da ação educativa em todos os âmbitos, extrapolando muros e limites geográficos: é uma legítima demanda em escala mundial (Machado, 2018, p. 128).

Desta forma, esta ação não se restringe apenas aos espaços escolares e a responsabilidade se torna de todos à medida que expande esses conhecimentos nos demais espaços. Rusheinsky (2002, p. 65), ressalta que o pensamento ousado dos ambientalistas que afirmam que essa crise ambiental está ligada a uma crise da civilização está relacionado ao “domínio da natureza, a industrialização, a tecnificação, a racionalização e a concentração urbana”, que inegavelmente está ligado à ação humana e não apenas a ação de pessoas que compõem o ambiente escolar. Assim, tanto pelo fator responsabilizador, quanto pela ação coletiva e formação da consciência crítica, “a verdadeira educação ambiental deve pertencer à comunidade, partindo dela e a ela retornando. Do contrário estaremos, mais uma vez, oprimindo em vez de nos educarmos” (Ruscheinsky; Costa, 2002, p. 82).

Para que ocorra esse tipo de educação, grandes são os desafios ao se propor uma abordagem ambiental que atenda a voz do oprimido e eles vêm explícitos nos documentos nacionais que tratam do assunto, pois todos estes desafios comungam entre si de um denominador comum, a construção da práxis educativa baseada em uma pedagogia crítica.

Nessa apresentação ordenada da cadeia de argumentação em torno dos desafios para a educação ambiental, devemos destacar que não basta apenas buscar inspiração no ideal de sociedade democrática e socialmente justa e

desvelar as relações de dominação em nossa sociedade (primeiro e segundo desafios) (Saito, 2002, p. 53).

Desta forma, identificar e conhecer os problemas que envolvem a sociedade, apesar de essencial, não são suficientes para atuar como agentes de transformação, é necessário também vivenciar as ações para não correr o risco de apenas contemplar este posicionamento diante da situação. Assim, embora ação e reflexão façam parte do movimento transformador, sem a práxis, tornam-se meramente processo de transitividade ingênua, podendo assim, retornar à consciência intransitiva e jamais alcançar a consciência transitiva defendida por Paulo Freire.

Nesta dinamização, o autor ressalta que é necessário também se atentar a um terceiro desafio: a articulação *entre conhecimento e ação* presentes na práxis.

A busca do conhecimento da realidade e da atuação no sentido de sua transformação, que representam maior autonomia sociopolítica, não devem cair no simples ativismo. Por isso defendemos que a prática de uma ação transformadora intencional (terceiro desafio) deva, necessariamente, estar articulada com a busca de uma sociedade democrática e socialmente justa e com o desvelamento das relações de dominação em nossa sociedade (primeiro e segundo desafios) (Saito, 2002, p. 55).

Ao tratar sobre o quarto desafio, Saito (2002) aborda a questão da constante busca pelo conhecimento tendo em vista que a relação homem natureza não é imutável e que a ciência e a tecnologia estão em constante transformação influenciando essas mudanças que ocorrem. Assim, o autor afirma que “é por este caminho que estabeleceremos uma sociedade ambientalmente mais equilibrada juntamente com uma sociedade mais justa, mais igualitária e efetivamente mais democrática” (Saito, 2002, p. 58).

Esta busca pelo conhecimento deve ser permeada por uma educação crítica. Para se alcançar uma consciência transitiva é necessária uma educação para a sustentabilidade que mantenha o equilíbrio entre o que se almeja construir economicamente e o que a sociedade espera alcançar de forma digna e igualitária.

Para Torres, Ferrari e Maestrelli (2014), a EA crítica exige uma educação sem imparcialidade, exige posicionamento, é necessário que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham consciência de que existem relações entre a “sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais” (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 15).

Na visão dos autores acima, são as propostas metodológicas as responsáveis por construir sujeitos que irão intervir de forma consciente para transformar o meio, que vão

modificar a visão fragmentada da educação na qual o professor é o detentor do conhecimento e o educando mero receptor de conteúdo.

A Pedagogia freireana favorece esta relação consciência e transformação, prevalecimento da horizontalidade do ensino na qual à medida que se ensina também aprende e esta ação ocorre mutuamente, à medida que insere na sua proposta metodológica esta relação sociedade, cultura, natureza, entre homens e mundo e entre sujeito e objeto (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014) por meio dos Temas geradores. “[...] a perspectiva de estruturação curricular pautada em temas geradores ganha destaque, uma vez que estes são temas obtidos mediante um processo investigativo, de modo a contemplar as contradições sociais da realidade local/global” (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 23). Nesta dinâmica, há a participação ativa de professores e educandos simultaneamente.

De acordo com Loureiro (2005), uma visão emancipatória de educação envolve a práxis no que concerne “à ação intersubjetiva, entre pessoas e dos cidadãos. É uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo. ” O autor considera de extrema importância para que haja uma abordagem ambiental, essa dinâmica resultante das relações estabelecidas nas conexões interpessoais e do homem com o mundo. Reconhecer-se como parte e como, também, responsável pela ação e transformação.

No discurso “harmonioso” feito em nome da *salvação planetária*, de defesa e afirmação de um “método unificador” das ciências, cria-se a ilusão de que todos os que fazem Educação Ambiental estão dentro de uma mesma orientação teórico-prática, como se as categorias conceituais que a sustentam – destacadamente participação, interdisciplinaridade, visão integradora do ambiente, respeito à diversidade biológica e cultural – não permitissem diferentes apropriações e usos, dependendo da concepção teórica, do lugar social ocupado pelos sujeitos e da compreensão de sociedade da qual se parta (Loureiro, 2005, p. 1491).

A abordagem ambiental que a economia capitalista propaga difere da defendida pelo pensamento de Marx e Freire. Há uma desconformidade gritante entre as teorias conservadoras e as emancipatórias e transformadoras sobre Educação Ambiental. O uso das mesmas depende da intenção dos agentes envolvidos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção abordaremos o caminho trilhado até o desenvolvimento do PE, bem como as ferramentas metodológicas utilizadas na análise de dados e para caracterização da pesquisa. Apresentaremos também uma síntese dos momentos planejados e vivenciados com os educandos no ambiente escolar e algumas características dos educandos que participaram da pesquisa.

3.1 Intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa qualitativa

No presente trabalho tratamos de uma intervenção pedagógica, de acordo com Damiani et al. (2013), “Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes”.

A pesquisa qualitativa visa “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares” (Silva; Gobbi; Simão, 2004, p. 71). Segundo (Gamboa 2013, p. 59), “[...] se pretendemos conhecer a fonte comum do qual surgiram os diversos objetos da natureza, devemos procurar resposta na própria natureza”. Portanto, a pesquisa qualitativa que envolve uma metodologia do Círculo de Cultura, deve ser realizada *in loco*, pois as melhores respostas serão encontradas no ambiente de onde dúvidas surgiram, ou seja, na escola, partindo dos sujeitos envolvidos no processo.

Produzir materiais educativos como os Produtos Educacionais, que auxiliem o professor na retomada do processo de aprendizagem desses educandos que há muito se afastaram do ambiente escolar se mostra primordial levando em consideração o descaso das políticas públicas que não se voltam para a especificidade desta etapa na qual acolhe educandos que por diversos motivos passaram por evasão escolar e encontram-se em defasagem em relação aos educandos que frequentam o espaço escolar cotidianamente.

Na pedagogia de Paulo Freire, o educador desempenha o papel mútuo de integrar a dialogicidade, problematização, investigação, codificação e descodificação. Assim, como destaca (Machado, 2018, p.152) “Problematizar o universo temático a partir da realidade, extraindo temas e palavras geradoras na postura pesquisadora e instigadora, com a consciência da escolha a fazer diante deles através da ação”.

Para a realização da pesquisa em questão, foram utilizados aportes teóricos, narrativos e experiências individuais e coletivas no desenvolvimento da mesma e elaboração de atividades desenvolvidas que se aproximam do Círculo de Cultura.

Salientamos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, e aprovada em 11 de maio de 2022 sob o Parecer Consubstanciado nº 5.403.252. O desenvolvimento do PE teve início em 17 de maio de 2022 e se encerrou em 06 de junho de 2022.

A pesquisa foi realizada em acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Insta esclarecer que a participação não foi obrigatória, todas as partes envolvidas participaram de forma voluntária em todas as etapas e todos os envolvidos tiveram conhecimento e concordaram por meio de leitura e assinatura do TCLE e TALE (**ANEXO A**).

3.2 Instrumentos de coleta de dados e análise da pesquisa

Para que fosse possível uma análise fidedigna e objetiva que garantisse a leitura da real atuação dos educandos, foram realizados registros por meio de questionários, imagens, produção audiovisual, cartazes, desenhos e o grupo focal.

O questionário é composto por questões relacionadas aos dados pessoais, profissionais e econômicos, escolaridade dos educandos e, se preferirem, dados complementares que entendessem serem necessários acrescentar e que não tivessem sido contemplados pelo questionário. As perguntas eram abertas e fechadas (objetivas). Por se tratar de um questionário socioeconômico, a intencionalidade era caracterizar os participantes da pesquisa.

As observações participativas, uma das técnicas de coleta de dados utilizada, foram feitas por meio de registros audiovisuais, devidamente autorizados pelos educandos que posteriormente foram catalogadas e transcritas para análise.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Ludke; Menga, 1986, p. 26).

Estes aspectos vão ao encontro da pedagogia de Paulo Freire que parte das experiências vivenciadas pelos educandos para compreensão e transformação do seu mundo por meio do diálogo, também no Círculo de Cultura. Embora essas observações sofram

influência da realidade pessoal do pesquisador, a sistematização direciona o olhar do pesquisador para as questões pertinentes à pesquisa. Outra ferramenta utilizada foi o grupo focal.

A técnica do Grupo Focal (Focus Group Studies) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controle de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (Amado; Ferreira, 2017, p. 227-228).

Como entrevista em grupo, esperávamos que os educandos externassem suas experiências, atitudes, conceitos antigos e novos que foram compreendidos/aprendidos e instiga-os a revelarem suas perspectivas diante das situações vivenciadas mediados pelo diálogo com o educador.

3.3 Produto Educacional: percorrendo caminhos

O desenvolvimento do PE foi dividido em 08 (oito) aulas, cada aula possui 45 minutos de duração e todas foram realizadas na modalidade presencial, no período noturno, entre os meses de maio e junho de 2022. A turma era constituída por 10 educandos. Pelo menos 07 (sete), destes dez educandos compareceram com assiduidade durante o desenvolvimento do Círculo de Cultura.

A intervenção pedagógica foi realizada em uma Escola Municipal da cidade de Jataí-GO, envolvendo educandos da EJA, Primeiro Segmento, 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental I. Trata-se de duas turmas que fazem parte da mesma sala.

Na proposta foram envolvidas as disciplinas de Ciências, Geografia e Português. A interdisciplinaridade se faz necessária à medida que “o tema gerador necessita do apoio de várias áreas do saber para construir sua interpretação” (Costa; Pinheiro, 2013, p. 42). Nesta modalidade de ensino na EJA, na escola em questão, no 1º segmento, não há professores de área específica. O profissional responsável por atender os educandos é um pedagogo.

Um primeiro contato foi realizado com a professora da turma e os educandos que iriam participar da pesquisa para que tivessem ciência do trabalho a ser desenvolvido e familiarizá-los sobre o objetivo do mesmo.

A escola conta com mais de 30 anos de atendimento à comunidade e é a única escola da Rede Municipal de Ensino que atende a modalidade EJA nas etapas do Ensino Fundamental

I e II. Fica situada próximo à região Central da cidade e abriga hoje 572 educandos matriculados nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A escolha destas turmas, 4º e 5º anos, e não do primeiro ciclo, 1º, 2º e 3º anos, se deu devido ao fato de os educandos estarem praticamente alfabetizados nestas séries, salvo alguns que ainda não alcançaram estas habilidades. A não escolha do Ensino Fundamental II, 2º segmento, se dá pelo fato de facilitar o desenvolvimento do PE. Nesta modalidade do 2º segmento, no Ensino Fundamental II, que compreende o 6º, 7º, 8º e 9º anos, as disciplinas abordadas são ministradas por professores de áreas específicas, e, portanto, a pesquisadora precisaria contactar todos os professores que ministram as disciplinas que foram envolvidas no PE.

Apenas um educando da turma era menor de idade, o mesmo compareceu a apenas duas aulas. A professora da turma esclareceu que o mesmo trabalha até tarde e geralmente não comparece às aulas, quando o faz, é no momento da segunda aula. No dia em que o educando compareceu, foi esclarecido junto a ele os objetivos da pesquisa sendo realizada a leitura do TCLE e TALE para que ele tivesse conhecimento, o educando somente devolveu o TALE assinado, mas como não mais compareceu, não tivemos a devolutiva do TCLE pelos pais dele. Desta forma, os seus dados não serão utilizados na pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento do Círculo de Cultura, diversos recursos foram utilizados nas atividades desenvolvidas, como: cartolinas, jogos, reprodução de vídeos e de um documentário, músicas, jornais etc. Para registro foram utilizados os instrumentos: questionários, cartazes, desenhos, registro de fotos e gravação de vídeos e transcrições de falas. Para o uso dos instrumentos de registro houve prévia autorização dos educandos, de forma escrita e oral. No quadro 2 elaboramos um roteiro das atividades desenvolvidas do PE.

Quadro 2 - Roteiro dos encontros - Duração das aulas: 45 minutos cada

(continua)

ENCONTRO	PROPOSTA	OBJETIVO
1º	*Reprodução do vídeo “VERDE! Animação curta metragem” ⁹ *Círculo de Cultura: Temas gerados (desmatamento e queimadas) *Questionário com questões de cunho socioeconômico, (os	*Refletir sobre a sua realidade local. *Levantar Temas Geradores a partir da sua realidade local coletivamente.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

⁹ Vídeo disponível na plataforma You Tube em: <https://www.youtube.com/watch?v=eqJnEVzBNVk>. Acesso em: 16 nov. 2022.

Quadro 2 - Roteiro dos encontros - Duração das aulas: 45 minutos cada

(continuação)

	educandos ainda em processo de alfabetização tiveram auxílio na transcrição, da pesquisadora e professora regente).	*Identificar e caracterizar os educandos a fim de melhor compreender sua realidade.
2º e 3º	<p>*Trabalhando os Temas geradores levantados na aula anterior: desmatamento e queimadas por meio do jogo e música</p> <p>*Jogo: como isso ocorre?¹⁰</p> <p>ANEXO C</p> <p>*Música: Xote ecológico¹¹</p> <p>ANEXO D</p> <p>*Círculo de Cultura: Temas gerados (reciclagem, lixo e poluição)</p> <p>*Desenho</p>	<p>*Explorar as consequências do desmatamento e o porquê de elas ocorrerem.</p> <p>* Refletir com os educandos sobre os problemas ambientais e as suas consequências para todas as formas de vida.</p> <p>* Analisar a música para destacar quais passagens falam sobre as formas de agressão do homem à natureza e quais os agentes poluidores responsáveis por estes aspectos.</p> <p>*Dialogar sobre as diversas maneiras que podemos encontrar de desenvolver uma relação de respeito e cuidado com o meio em que se vive.</p> <p>*Levantar Temas Geradores a partir da sua realidade local coletivamente.</p> <p>* Realizar um desenho que demonstre no seu dia-a-dia, exemplos de agressão ao meio ambiente e/ou possíveis atitudes que façam diferença em relação ao meio.</p>
4º e 5º	<p>*Reprodução dos vídeos “Educação Ambiental: o que é, para quem e para que?”¹² e “Minuto Ambiental: Educação Ambiental”¹³</p> <p>*Círculo de Cultura</p> <p>*Produção de textos orais e/ou frases relacionadas às questões ambientais.</p>	<p>*Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente.</p> <p>*Identificar as características das paisagens naturais no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p>*Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p> <p>*Verificar o conhecimento prévio do educando em relação às questões ambientais;</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

¹⁰ Jogo de cartas: Como isto ocorre? (Adaptado para o desenvolvimento do PE). Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/z2hR6ZpQGSJsjs9uRp6PFFFsngndZkZFM2APsXkt5F2Wq68c4bPQ38CFCyjD/geo4-11und03-acao-propositiva-regras-do-jogo.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

¹¹ Música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S5TyMu5kGRQ>. Acesso em: 16 nov. 2022

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3XDQZ0cjWDE>. Acesso em: 16 nov. 2022.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YgTdDm4FX3c>. Acesso em: 16 nov. 2022.

Quadro 2 - Roteiro dos encontros - Duração das aulas: 45 minutos cada

(conclusão)

		<ul style="list-style-type: none"> *Identificar os problemas ambientais encontrados no percurso cotidiano dos educandos. *Estimular os estudantes a aplicarem os conhecimentos adquiridos em ações do dia a dia, em sua casa e na escola. *Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.
6º	*Produção de cartazes com a utilização de jornais.	<ul style="list-style-type: none"> *Ler e compreender com autonomia. *Produzir cartazes com representações dos Temas Geradores.
7º	<ul style="list-style-type: none"> *Reprodução da abertura da novela “Passione”¹⁴ *Reprodução do documentário “Lixo extraordinário”¹⁵ *Diálogo acerca das impressões a respeito do documentário 	<ul style="list-style-type: none"> *Retratar a realidade dos catadores de materiais recicláveis. *Demonstrar a mudança da percepção artística que a transformação do lixo pode ocasionar. *Sensibilizar os educandos em relação às questões socioambientais relacionadas à questão do lixo. *Despertar olhar crítico resgatando valores a fim de humanizar.
8º	*Grupo focal	<ul style="list-style-type: none"> *Refletir sobre questões ambientais. *Avaliar as contribuições dos Círculos de Cultura para a formação crítica sobre temas relacionados à abordagem ambiental.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

3.4 Desenvolvimento do Produto Educacional distribuído por encontros

Passemos à descrição das aulas, no primeiro encontro iniciamos a abordagem dos temas geradores. Este foi o momento que nos aproximamos dos educandos com o objetivo de conhecermos os “anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (Freire, 1967, p. 111).

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bO_VXzPDSiI. Acesso em: 29 nov.2023.

¹⁵ Esta obra foi idealizada e realizada por Vik Muniz. O autor do documentário que os educandos assistiram. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bO_VXzPDSiI. Acesso em: 16 nov. 2022.

Primeiramente reproduzimos o vídeo, VERDE (Animação - curta metragem), que aborda temas ambientais como: o corte excessivo de árvores e a proteção do meio ambiente. Em seguida realizamos uma roda de conversa com a intenção de provocar o diálogo para o levantamento das impressões dos educandos sobre a temática e os problemas com os quais se identificavam em sua trajetória de vida.

No final do primeiro encontro, realizamos a aplicação de um questionário inicial (ANEXO B), com questões de cunho socioeconômico visando levantar alguns aspectos que caracterizassem nossos educandos para que nos auxiliasse a compreender melhor a sua condição social e econômica e possibilidades de acesso à EJA.

Agora, partimos para a segunda fase, que, de acordo com Freire (1967), são as escolhas dos temas geradores, os quais partem das situações existenciais dos educandos. Utilizaremos aqui o critério do “[...] teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política [...]” (Freire, 1967, p. 113). Desta forma, a partir da abordagem ambiental, surgiram diversas oportunidades de conscientização da realidade em que está inserido o educando. Nesta primeira aula, alguns temas geradores já surgiram como: o desmatamento e as queimadas.

Nos 2º e 3º encontros, discutimos os temas levantados no primeiro encontro, o desmatamento e as queimadas. Para isso, utilizamos uma metodologia lúdica baseada no jogo, trata-se de um jogo denominado “Como isso ocorre?” A intenção aqui, seria abordar algumas situações que ocorrem mundialmente para que conseguissem relacioná-las com o que ocorre no seu meio. Consistia em organizar os educandos em duas fileiras de frente um para o outro, conforme a “Figura 1”, enquanto um lado ficava com carta de questionamentos o outro que ficava encarregado de responder tinha uma carta com a resposta, como de acordo com a professora regente, ainda haviam educandos que não estavam totalmente alfabetizados, algumas cartas eram ilustradas. O objetivo era, também, explorar as consequências do desmatamento e queimadas e o porquê de ocorrerem. A constituição e as questões abordadas no jogo não foram modificadas no jogo de origem.

Organização do jogo

- Os jogadores devem estar em duas fileiras, uma de frente para a outra.
- Distribuir todas as cartas entre os jogadores.
- Cada jogador lê sua carta mentalmente.

- Escolher um jogador que possui a pergunta chave para iniciar o jogo, por exemplo: “Uma consequência do desmatamento é a poluição do ar” Depois fazer a pergunta escrita na carta. “Quem pode explicar como isso ocorre? ”
- O jogador que estiver com a carta que explica a consequência citada deve se levantar e dizer “eu” e ler o que está escrito em sua carta ou mostrar a imagem se for o caso.
- Este jogador então escolhe outro que tenha uma pergunta para ler a sua carta.
- Este procedimento ocorre até que todos os jogadores tenham lido suas cartas.
- Ao final do jogo todos discutimos como essas consequências afetam nossas vidas.

Figura 1 – Dinâmica do jogo: Como isto ocorre?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Após o jogo, reproduzimos a música “Xote ecológico” de Luíz Gonzaga para que realizassem uma reflexão acerca dos problemas ambientais e suas consequências para todas as formas de vida. Em seguida solicitamos que citassem exemplos de destruição da natureza em nossa realidade local. Nestas aulas, foram inseridos pelos educandos temas como reciclagem, lixo e poluição.

Nos encontros 4º e 5º, foram reproduzidos vídeos sobre Educação Ambiental: “O que é? Para que serve?” E outro vídeo curto intitulado “Minuto ambiental”. A proposta aqui seria problematizar os temas levantados nas aulas anteriores como: desmatamento, queimadas, lixo, poluição no grupo mediado pelo educador. Após o diálogo no Círculo, foi proposto a produção

de pequenas frases que seriam utilizadas na próxima aula para a produção de cartazes pelos educandos. Eles produziram oralmente e coletivamente as frases, a pesquisadora transcreveu na lousa.

A produção destas frases partindo da perspectiva da pedagogia de (Freire, 1967, p. 113), “consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar”. Portanto, o intuito aqui seria não somente produzir frases soltas, mas envolver as problemáticas identificadas em suas vivências, com as discussões realizadas até o momento.

No 6º encontro, a proposta foi a produção de cartazes com imagens de jornais e desenhos realizados pelos educandos. Esta produção representou os temas geradores levantados pelos educandos a partir de atividades que se aproximam do Círculo de Cultura envolvendo questões ambientais. As frases utilizadas nos cartazes, foram elaboradas pelos educandos na aula anterior. As imagens foram selecionadas a partir de uma pesquisa por reportagens descritas em jornais relacionadas aos temas gerados.

No 7º encontro, tratamos por meio de um documentário, “Lixo extraordinário”, o vídeo encontra-se disponível no You Tube¹⁶, da responsabilização, estrutura e atitudes que possibilitam a transformação da situação em que se encontram os trabalhadores de um segmento que é estigmatizado pela sociedade. O intuito desta aula foi a concretização da superação das “atitudes mágicas ou ingênuas”, destacadas por Freire (1967), responsáveis pela falta de criticidade das pessoas.

No 8º e último encontro, foi realizada a técnica do grupo focal, ideia de metodologia surgida após leitura do trabalho da Machado (2018), que consistiu na avaliação da aproximação do Círculo de Cultura pelos educandos e as contribuições para a sua formação sobre temas relacionados às questões ambientais.

O direcionamento, intencionalidade e uma discussão ampla sobre o assunto anteriormente, são necessários para que o método do grupo focal tenha êxito e se obtenha a maior quantidade de dados possíveis durante este momento. Alguns elementos foram levados em conta ao se elaborar o roteiro para debate no grupo focal como linguagem acessível, questões abertas, ambiente favorável com comodidade para que se sintam à vontade, mesa redonda, etc. (Amado; Ferreira, 2017).

3.5 Do público alvo à comunidade escolar

¹⁶ Vídeo disponível na plataforma You Tube em: <https://www.youtube.com/watch?v=eqJnEVzBNVk>. Acesso em: 16 nov. 2022.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de ensino no município de Jataí-Goiás, que atende a Educação básica nas modalidades Educação Infantil – Jardim I e II e Ensino Fundamental I no turno matutino e vespertino e Ensino Fundamental II, noturno, na modalidade EJA, 1º e 2º segmentos. O 1º segmento compõe o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e o 2º segmento compõe o 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Nosso público alvo é o 1º segmento, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I da EJA, noturno.

Nesta sala, havia em torno de 10 (dez) educandos matriculados e 08 (oito) educandos frequentes. Entretanto, nas oito aulas desenvolvidas não houve nenhum dia em que todos compareceram. Um dos educandos não compareceu em nenhuma aula. A professora regente, apesar de não participar da elaboração ou desenvolvimento dos encontros, esteve presente em todos eles durante todo o tempo nos oferecendo o suporte necessário e participando juntamente com os educandos.

Para que se mantenha o sigilo da pesquisa e considerando a idade dos educandos em forma crescente para denominá-los, utilizaremos as seguintes representações ao se referir aos educandos: Educando 1 (E1), Educando 2 (E2), Educando (E3), e assim sucessivamente até alcançar a quantidade de educandos participantes, como descrito no Quadro 3.

A Educanda 4 (E4) tem deficiência visual e teve pouca participação durante o desenvolvimento do PE. Não conseguimos estabelecer uma relação de confiança com a educanda. Ela se comunicou pouco e tinha uma Profissional de Apoio que a acompanhava e algumas vezes mediava algumas atividades. Entretanto, como o contato e participação da E4 foi sutil, não será possível realizar análises em relação a ela e iremos considerar apenas o restante da turma que teve uma interação efetiva no desenvolvimento do PE.

Quadro 3 – Características dos educandos a partir do questionário socioeconômico

(continua)

Educandos (as)	Idade	Gênero	Profissão	Renda Mensal
Educando 1 (E1)	16	masculino	repositor	até um salário mínimo
Educanda 2 (E2)	35	feminino	do lar	não foi informado
Educando 3 (E3)	38	masculino	mecânico	mais de quatro salários mínimos
Educanda 4 (E4)	39	feminino	aposentada	até um salário mínimo

Quadro 3 – Características dos educandos a partir do questionário socioeconômico
(conclusão)

Educanda 5 (E5)	40	feminino	auxiliar de limpeza	até um salário mínimo
Educando 6 (E6)	40	masculino	coletor de agrotóxicos	mais de quatro salários mínimos
Educanda 7 (E7)	45	feminino	auxiliar de limpeza	até um salário mínimo
Educanda 8 (E8)	55	feminino	doméstica	mais de quatro salários mínimos
Educando 9 (E9)	55	masculino	aposentado	não foi informado
Educanda 10 (E10)	67	feminino	aposentada	até um salário mínimo

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As referências se encontram em ordem crescente da idade dos participantes. É visível que a maior parte do público alvo é de baixo poder aquisitivo devido à profissão e ao ganho salarial mensal. Percebe-se também que é uma turma bem diversificada em que há diferentes faixas etárias.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

FREIRE, 1996, p. 53

Para chegar até aqui, um longo caminho foi traçado. Desde o projeto de pesquisa, até a escolha do público alvo e comunidade escolar a ser estudada. Aqui, há de se levar em conta os anseios apresentados no início e ao longo do trabalho que podem ter sido alcançados em seus objetivos parcialmente ou integralmente dependendo do desencadeamento dos acontecimentos quando do desenvolvimento da aproximação do Círculo de Cultura.

4.1 O fazer no Círculo de Cultura

A pedagogia freireana é, também, pautada nos moldes do Círculo de Cultura para a alfabetização de adultos. Incluir esta metodologia para o ambiente institucionalizado com um propósito diferente de alfabetizar é um desafio necessário, pois se utiliza a proposta da dialogicidade, problematização, codificação e descodificação, por meio do levantamento de temas gerados pelos educandos, para alcançar a consciência transitivamente crítica, entretanto, com objetivos para além da alfabetização. O diálogo nos Círculos de Cultura, direcionado às questões que os afligem de forma reflexiva, possibilita conhecer a si mesmo, suas possibilidades de ação de forma crítica e reparadora que o remete a um mundo sem subversão ou opressão.

Neste sentido, trazer a metodologia dos Círculos de Cultura para a educação institucionalizada na EJA favorece a dialogicidade, tão escassa nos dias de hoje, à medida que

se reúnem em sua constituição o professor como *coordenador de debates*, o *diálogo* em lugar de aula discursiva e o *educando* como participante de grupo.

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (Freire, 1996, p.).

Assim, se percebe que os círculos podem ser utilizados a partir de várias perspectivas, para promover a reflexão do educando a respeito da sua posição na sociedade. Desta forma, será possível organizar levantes em relação às situações impostas na e pela sociedade, combatendo as situações de injustiça que vivenciam.

[...] o cerne da Pedagogia Freireana consiste no desenvolvimento do trabalho educativo a partir de *temas geradores*, os quais se encontram fundamentados na relação dialética entre subjetividade e objetividade. Em um contexto de EA escolar, o desenvolvimento do trabalho educativo pautado em temas geradores, representativo das relações entre sociedade, cultura e natureza, pode permitir a práxis pedagógica que é reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivida e a ser transformada (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 23).

Como a EA, se encontra presente nas instituições de ensino sob forma de temas ambientais, é possível utilizar a metodologia dos Círculos de Cultura em ambientes institucionalizados.

Dessa forma, a *Abordagem Temática* pautada em temas geradores permite que educandos e educadores se tornem sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos participam do processo de investigação dos temas geradores – os quais acabam por sintetizar as contradições sociais vividas pelos sujeitos investigados e por balizarem a elaboração e o desenvolvimento de currículos críticos no contexto escolar (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 23).

Para o desenvolvimento do PE na EJA, foram observadas algumas limitações como, a escolha de mídias inadequadas, percebida após o desenvolvimento do PE, que posteriormente em sua apresentação final, serão modificadas. Inicialmente verificamos o estranhamento à metodologia dos círculos pelos educandos e a dificuldade com as mídias legendadas, nas quais, foi necessário realizar a tradução, pois alguns educandos ainda não estavam totalmente alfabetizados.

A análise desta aproximação do Círculo de Cultura consiste em observar se a problematização por meio da codificação favoreceu a descodificação para o alcance de uma

educação que construísse com os educandos uma reflexão sobre os temas abordados. Embora os debates não ocorressem em todas as aulas, somente do primeiro ao quinto encontro e no encontro oito durante o desenvolvimento do grupo focal, eles foram os princípios norteadores para a prática pedagógica ao longo do desenvolvimento do PE.

Durante a aplicação do PE foi possível identificar a infinidade de possibilidades que o Círculo de Cultura, enquanto metodologia, nos favorece em sala de aula quando objetivamos abandonar as amarras do ensino tradicional tão enraizado em nós e que constantemente nos flagramos praticando.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 37).

Destarte, ouvi-los, em diálogo, seria o primeiro passo para uma educação que emancipa. As transcrições das falas dos educandos aqui descritas, foram retiradas de gravações realizadas durante o desenvolvimento do PE na instituição de ensino e foram adequadas à norma culta sem alterar seu conteúdo. As falas serão descritas em quadros, por avaliarmos ser a melhor forma de organizá-las para apresentação e análise de dados. Estes Círculos ocorreram em todos os encontros, que foram oito no total, entretanto, sua metodologia específica ocorreu nas aulas 1, 2, 3, 4, 5 e 8.

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (Fiori, 1967, p. 11).

Desta forma, o educando pode perceber que ele produz cultura e história, mas não usufrui delas. No Círculo que ocorreu no primeiro encontro, os educandos puderam

compartilhar suas experiências de vida coletivamente, aspecto que é responsável pela sua formação social, convicções e influência em suas decisões cotidianas.

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Weffort, 1967, p. 7).

Neste momento de troca de experiências diversas, os educandos puderam conhecer a realidade de cada colega que ali se encontrava. Para Paulo Freire (1987), reconhecer-se no ambiente é parte integrante da tomada de consciência. Implica compartilhar cultura, percebê-la de diversos pontos. Com este diálogo foi possível também perceber em qual dinâmica se encontra cada educando que busca o conhecimento por motivos diversos. Vejamos os relatos a seguir no quadro 4:

Quadro 4 - Transcrição de falas dos educandos durante a apresentação inicial

Apresentação dos educandos no primeiro encontro	
(E8)	Eu morava na fazenda enquanto criança. Eu subia em cima da porteira juntamente com meu irmão e ficava olhando as crianças que voltavam da escola na fazenda enquanto eu não tinha a mesma oportunidade.
(E10)	Tem dia que eu chego aqui e penso “nosso Deus, não vou dar conta de nada, mas daí eu vou pelejando”.
(E10)	Uma senhora falou pra mim assim: “o que você vai fazer na escola? Você tá tão velha o que você vai fazer lá?”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quando a educanda, E10, ressalta o discurso: “*Você tá tão velha, o que vai fazer lá?*”, nos remete ao pensamento de uma sociedade que almeja a inércia do trabalhador e que fomenta a educação bancária em que seu ânimo principal é “o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustrados” (Freire, 1987, p.42). E isto os leva a inércia de se sentirem incapazes de ter acesso a tal conhecimento. Sabemos que, principalmente em um passado não muito distante, para as pessoas de menor poder aquisitivo o que se prezava era a contribuição com os recursos financeiro para a família por meio do trabalho, em detrimento do estudo.

Quando a educanda se preocupa se vai “*dar conta*”, entende-se que ela não quer apenas estar presente na escola, obter um diploma ou certificado, mas que a educanda busca compreender o que está sendo explicado pelos professores e conseguir realizar as atividades

propostas pelo professor. Mais precisamente, como afirma Freire (1987), não somente ter a consciência de que há um conhecimento a ser descoberto, mas que ele esteja dentro de si.

Durante a apresentação dos educandos, uma delas abordou a questão da distância que carregava uma lata de água na cabeça do córrego até a sua casa. A educanda levantou a hipótese de medir em léguas a distância. Uma das educandas disse acreditar que uma légua tinha uns cinco quilômetros. Enquanto eu, a pesquisadora, não tinha conhecimento sobre essa distância e a unidade de medida utilizada. No diálogo, pudemos combater a falácia de que o professor é o detentor do saber e perceber que cada um tem um pouco para ensinar e aprender.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987, p. 44).

A palavra “diálogo”, será muito citada por aqui, mas não de forma redundante, e sim, de maneira que se compreenda o real sentido e a importância da dialogicidade nas relações de aprendizagem. Este diálogo é o cerne do Círculo de Cultura, a palavra dita e compartilhada.

Quadro 5 – Realidade local dos educandos em relação às questões ambientais

E10	Aqui é bonito só para o lado dos ricos, para o lado dos pobres é aquela bagunça. Aí quando está perto das eleições, eles pegam uma tinta e chegam na porta dos pobres, lá naqueles quebra molas e pintam pra tapear os bestas.
E2	No nosso lá, granjeiro, tem muito terreno baldio, cheio de lixo, de mato, queimada, aquela bagunça de cisco, aquela bagunça de sempre.
E9	O maior problema na cidade é o lixo nos terrenos baldios. Quando junta lixo na minha casa eu alugo um tira entulho, outras pessoas jogam nas ruas.
E3	Perto da minha casa tem um córrego e várias oficinas ao redor, escorre óleo para dentro daquele córrego e polui.
E4	O maior problema no meu setor é o fogo nos terrenos.
Pesquisadora	Questionamento: “De quem é a responsabilidade pelas questões enfrentadas na sua realidade local, em relação às ações que podem desencadear problemas ambientais?”
E8	A responsabilidade é de cada morador que reside naquele local. Cada morador é responsável pela sua porta.
Pesquisadora	Questionamento: “esta responsabilidade seria apenas das pessoas que residem naquele local?”
E10	Eu acho que assim, o prefeito também tinha que ver isso. Porque fala assim “não deixa água no quintal”, fica falando e falando, mas entra e vê cada pneuzão cheio de água, tinha que ver isso também né.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Logo no primeiro encontro, como podemos identificar no Quadro 5, é visível como os educandos não somente enfrentam desafios diários para permanecerem no ambiente escolar, levando em conta a idade, seus objetivos, seus receios e todos os percalços que permeiam sua luta para retornarem depois de um tempo fora da escola, mas também como podemos observar na maior parte, convivem com a problemática do lixo descartado de forma incorreta.

Por vezes, os questionamentos realizados durante o planejamento dos encontros não são suficientes para os educandos perceberem a essência e o objetivo da questão. Desta forma, ao perceber a falha na pergunta ou a compreensão do educando, o educador deve complementar o questionamento a fim de levar os educandos a refletirem mais profundamente as questões para que possa conseguir um maior aprofundamento no debate e uma reflexão sobre os vários fatores que envolvem o problema.

No processo da descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada, e, de outro, as próprias respostas que vão dando àqueles no decorrer do diálogo. Desta forma, os participantes do “círculo de investigação temática”, vão extrojetando, pela força cartática da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes (Freire, 1987, p. 71).

Neste momento, a (E8) nos relata que: “Essa Educação Ambiental trazida por vocês vale muito porque o que eu não sei eu estou aprendendo com o outro”. O que corrobora com Loureiro e Franco que afirmam que,

O processo dialógico potencializa o compromisso que assumem de, ao desvelar um tema, romper com sua aparência enganosa para apanhá-lo em sua essência como fenômeno inacabado existente na realidade concreta, assim como inacabado é o conhecimento parcial e incompleto que os constitui aprendentes do mundo e das relações que nele se estabelecem. Conhecimento que só faz sentido na medida em que é produzido e (re) produzido como um modo de apreender a realidade [...] (Loureiro; Franco, 2014, p.22).

Portanto, o diálogo coletivo, de certo modo, “obriga” o educando a refletir questões além das que estão ao alcance do seu pensamento, pois a realidade até pode estar posta, mas se não for provocada o sujeito não é levado a refletir sobre ela. Este aspecto nos remete à fala do Quadro 6.

Quadro 6 – Apresentação dos educandos na primeira aula

(continua)

Apresentação dos educandos na primeira aula.

Quadro 6 – Apresentação dos educandos na primeira aula

(conclusão)

(E3)	As empresas batem muito nessa tecla de meio ambiente essas coisas assim. Inclusive na empresa que eu trabalho aqui, eles falam muito nessas coisas. Negócio de óleo [...] para não cair no solo. [...] as árvores eles reflorestam. Lugares que não têm, porque passam máquina.
Pesquisadora	Vocês conhecem algum projeto ou ação voltado para o meio ambiente para recuperação ou algo do tipo?
(E3)	Tem um na usina lá, mas eu acho que é um projeto, porque eles têm um viveiro né, uma coisa assim, de reflorestamento.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao trazer esta questão, propomos uma reflexão acerca da realidade camuflada por este cuidado e reflorestamento. Para pensarmos como ele ocorre e se ele realmente acontece. “O alcance político da Educação Ambiental está em educar problematizando a realidade e não transmitindo conhecimentos “ecologicamente corretos” (Franco, 2005, p.52). Ao realizarmos o questionamento, percebemos na resposta de E3 o posicionamento da empresa, mas não sua intencionalidade.

Pensar questões ambientais, é abandonar a sua definição naturalística abordada por Saito (2002), partindo para a construção da consciência libertadora na qual é abrangida pelo Estilo de Pensamento crítico transformador que compreende a formação da consciência crítica e emancipatória defendida por Paulo Freire.

Quadro 7 – O que é Educação Ambiental para os educandos?

Pesquisadora	O que é educação ambiental?
(E8)	Eu entendi que Educação Ambiental é preservar a natureza, não desmatar, nem por fogo.
(E2)	Eu entendi que nós, todo mundo, tem que reaprender a ter Educação Ambiental e preservar a natureza porque senão a gente vai (morrer) junto com ela.
(E5)	Aí a gente, nós vamos morrer por causa da gente mesmo, porque eu acho que eu era pequenininha quando começou a falar desse negócio. Hoje eu estou com 40 anos e só piorando essa situação no mundo e ninguém toma nenhuma providência. Porque se dois países querem tomar, o outro não está nem aí. Cada vez está poluindo mais, que nem tipo, o Japão mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No Quadro 7 enquanto a educanda E8 preocupa-se em primazia com questões ambientais, mas demonstrando a ausência do processo reflexivo, E2 já coloca o homem como parte do processo e é afetado por ele. A educanda E5, é mais abrangente em sua fala e traz para a discussão, questões relacionadas a tratados internacionais, responsabilização pessoal e a preocupação histórica com o meio ambiente. Este pensamento em relação ao meio ambiente,

ou melhor dizendo, esta visão naturalista, segundo Saito (2014), tem muito a ver com os conteúdos programáticos curriculares e como são abordados na escola.

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (Freire, 1987, p. 45).

Uma educação problematizadora proporciona a liberdade do pensamento consciente. Que tem ciência do lugar que ocupa na sociedade, de seus direitos e deveres. Que se vê como parte da natureza sem a qual perecerá. Esta educação que apenas reproduz e não observa a realidade local dos educandos, induz o educando a pensar apenas genericamente a respeito de aspectos que o afetam e são afetados por eles cotidianamente quando na verdade, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos” (Freire, 1987, P. 55).

Quando questionados a respeito das consequências das queimadas e desmatamentos na vida dos educandos, temos um dos relatos descritos abaixo,

Na nossa vida? Eu não sei e não entendo muito, mas vou falar. O que está acontecendo hoje, muito, no mundo, é através de nós mesmos. Culpa da gente, que somos seres desumanos. Essas tempestades, esses vulcões, esses vendavais que estão acabando com tudo, com muitas cidades, esse frio que está demais. É o mar cada vez mais enchendo e tomando conta de lugares que nem chegavam perto, né. Eu digo as praias de Maceió que fica bem longe do mar e agora já está chegando na cidade, tem mar que já está chegando no meio da cidade. Quando dá uma chuva ou tempestade, invade a cidade e dá aqueles temporais. (E5)

Afirmações como esta, “eu não sei e não entendo muito”, são recorrentes nos relatos dos educandos. Paulo Freire se deparava por vários momentos semelhantes em seus Círculos de Cultura. Privados da liberdade de pensar, invadidos pelo conformismo de que o mundo era mesmo assim e que não iria mudar, os educandos, silenciados pelas situações de opressão e ignorados na sua palavra, tendiam a pensar que o seu conhecimento de vida não tinha importância, e que por ter pouco conhecimento devido à escassez de possibilidades e oportunidades, sua palavra não importava.

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador:

“Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, as que não sabemos” (Freire, 1987, p. 32).

Para uma prática pedagógica humanizada, o educador necessita se atentar à sua postura enquanto mediador do conhecimento. É preciso efetivar uma pedagogia do conhecimento, da conscientização, da libertação e da emancipação em que haja um diálogo com os educandos e não um discurso para os educandos. É necessário dar voz aos silenciados.

Nas palavras da educanda E5, é possível perceber que ela alcança um grau de consciência a partir do mundo da culpabilidade individual para a coletiva, associando também a responsabilidade pelas questões ambientais aos governantes e aos tratados que alguns países não aderem. Desta forma, percebe-se que a educanda compreende, embora também tenha sido uma questão abordada, que os problemas vão além de um resíduo descartado de forma incorreta, se estende, por exemplo, ao questionamento de uma sociedade capaz de construir um segmento de “catadores de lixo”.

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (Freire, 1987, p. 48).

Neste sentido, quando solicitamos uma sugestão de proposta para o consumo e atitudes mais conscientes em relação ao meio ambiente a educanda E3 respondeu: “A prefeitura e as empresas poderiam estar oferecendo treinamentos no sentido de educar para proteger o meio ambiente”.

Percebe-se que, por mais que o educando ainda não tenha alcançado a consciência transitivamente crítica, ele compreende que a responsabilidade é do poder público, de políticas públicas que versem sobre a proteção do meio em que se vive e não realiza apenas responsabilizações individuais.

No encontro destinado à produção de frases, alguns educandos formularam individualmente, outros de forma coletiva a fim de imprimir sentido às frases. Neste momento, a professora regente da turma entrevistou quando uma das educandas (E2), produziu uma frase individual e que se tratava, de acordo com ela, de um *slogan* de uma rede de comunicação na TV aberta. As transcrições deste encontro estão representadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Frases elaboradas individual e coletivamente

(continua)

Eduque para proteger o meio ambiente. (E3)
--

Quadro 8 – Frases elaboradas individual e coletivamente

(conclusão)

Recicle para não poluir o meio ambiente. (Frase criada coletivamente)
Se você não recicla, repense. (E2)
Uma sociedade consciente exige seus direitos. (E3)
Os agrotóxicos são prejudiciais à saúde e ao meio ambiente. (E3)
As queimadas em lotes baldios prejudicam a saúde e o meio ambiente. (Frase criada coletivamente)
A dengue é um problema da falta de consciência em relação aos cuidados com o lixo doméstico. (Frase criada coletivamente)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objetos que se deve salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (Freire, 1987, p. 33).

Este posicionamento, muito tem a ver com as relações de poder instituídas. Por trás desse slogan há uma intencionalidade e não necessariamente uma que beneficie a classe trabalhadora. Assim como no discurso do educando E3, que afirma que a empresa na qual trabalha tem projetos de reflorestamento para cobrir a área desmatada, sem se atentar que esta questão pode ser uma exigência dos órgãos responsáveis pela proteção do meio ambiente para alcançar metas, objetivos e compromissos socioambientais a partir da legislação e não que a empresa se preocupa com o meio e com a saúde de todos os envolvidos. As questões acerca das implicações deste reflorestamento foram discutidas amplamente com os educandos.

Paulo Freire ao dialogar a respeito da teoria da ação opressora e antidialógica, exprimia que ações como estas incorre no que ele denominava de mito, ocorrências que são corriqueiras e que servem como slogans, que são instrumentos de dominação como a ilusão de que a educação é para todos, que há igualdade de oportunidades, dentre tantos outros mitos alimentados pelo sistema capitalista, mas que na realidade, não existem.

No mesmo dia, durante a formulação das frases, foi questionado sobre a responsabilidade dos políticos em relação à sociedade. Logo, a professora regente destacou que por vezes a sociedade confunde o papel do vereador buscando doações de materiais para construção como, tijolo, cimento, cesta básica e que cabe a eles a construção de projetos voltados à comunidade em geral.

É importante ressaltar que todos os clamores são válidos, mas em lugar de fornecer benefícios (doações), a apenas uma parcela da comunidade, poderia estar desenvolvendo projetos que auxiliem pessoas de baixa renda na construção da casa própria ou projetos que protejam pessoas que vivem à margem da pobreza, ou até mesmo programas que considerem o reaproveitamento de resíduos sólidos e convertam os mesmos em algo útil revertido para a comunidade. A partir deste diálogo surgiu o relato da educanda E10,

Um prefeito queria ganhar voto lá em casa e ele foi lá, beijou minhas meninas e tratou com maior carinho. Aí, tava escorrendo um negócio lá na boca de lobo, as fezes tudo saindo daquele trem pra cima. Ele falou assim, “a senhora pode deixar que eu vou arrumar isso aí pra senhora”, aí as besta, trouxe tudo votaram nele. Aí, quando foi, aquele trem nunca foi limpo, está lá supitando. Aí, eu fui com a minha irmã lá na prefeitura e falei: Onde é o escritório dele? Aí eu falei assim: Oh quando vocês querem voto, vocês vão abraçar a gente, beija, promete o céu e o mundo. Vocês não vão arrumar aquele trem lá não? Mas professora, eles chegaram primeiro que eu lá em casa. Cheguei as máquinas já tinham limpado tudo. Eu pensei: e se eu tivesse ficado quietinha e com a boca fechada? A gente tem que dar os gritos. Tem gente que fica “ai, mas eu tô com vergonha”. Vergonha não, é obrigação deles. (Educanda E10)

Segundo Paulo Freire,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1987, p. 50).

Desta maneira, promover a palavra por meio do diálogo problematizando os temas gerados não visa somente modificar a situação vivenciada que é a práxis do educando ignorando-a, mas imprimir novo olhar e nova práxis a partir das situações vivenciadas cotidianamente referenciadas por meio de uma reflexão constante.

A situação acima relatada pela educanda E10, é uma forma de dominação imprimida pelo poder público. Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido (Freire, 1987, p. 94).

Analisemos agora, a metodologia do grupo focal que foi constituído a partir dos direcionamentos apontados no Quadro 9:

Quadro 9 - Roteiro para o debate no grupo focal

QUESTÕES PARA DEBATE NO GRUPO FOCAL
<p>* Quais as impressões vocês tiveram dos Círculos de Cultura?</p> <p>* O que vocês acharam dos Temas desmatamento, lixo (resíduos sólidos) e desigualdades sociais terem sido discutidos em nossas aulas?</p> <p>* O que acharam dos recursos que utilizamos, música, documentário, produção de cartazes com notícias?</p> <p>* O que pensam hoje sobre Educação Ambiental depois de vivenciarmos os Círculos de Cultura?</p> <p>* Os Círculos de Cultura contribuíram para a vida de vocês, seja na escola ou em sua vida cotidiana?</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 10 – Diálogo estabelecido no grupo focal

(continua)

Primeiro questionamento	Quais as impressões vocês tiveram dos Círculos de Cultura?
E8	Eu achei muito bom. Pra mim foi muito importante porque tem coisa que a gente não conhece.
E10	Ah eu achei muito bom porque assim, eu nunca tinha estudado sobre isso desse jeito.
Segundo questionamento	O que vocês acharam dos Temas desmatamento, lixo (resíduos sólidos) e desigualdades sociais terem sido discutidos em nossas aulas?
E2	Nós aprendemos que precisamos reciclar, precisamos preservar o meio ambiente, preservar as nascentes né, os rios. [...] o importante é que nós aprendemos que nós temos que mudar.
E10	Você vê por aí, pneus cheio de água e mosquito da dengue, aí o que acontece? O mosquito vem e pega a gente eles falam que é a gente que é pobre, mas não olha a sujeira que está aí pra tudo quanto é lugar né.
E2 ¹⁷	Os da Goiás pegam e jogam tudo nas beiradas aqui ó.
E3	Nós pobres, nós queremos reciclar aqueles materiais. Queremos levar para casa aquilo que acumulamos. Os ricos têm condições de comprar novos.
E7	Aí já é a desigualdade do rico e do pobre. E vai continuar sempre assim. Desigualdade. Eu trabalhei naquele prédio do altura que foi terminado esses dias, nós estávamos lá no 25 acho que 26, no 30, foi no 24 andar, não sei como chamar. E, perto da Saneago, tinha uma casa com piscina, duas casas com piscina. Uma de gente rica e uma de gente pobre, que era aquela caixa d'água bem grandona. Dava para ver a cor da água estava verde. O verde perdia pra ela, tanto na do rico como na do pobre.
Terceiro questionamento	O que acharam dos recursos que utilizamos, música, documentário, produção de cartazes com notícias?
E8	No começo eu fiquei meio assim, mas depois eu achei muito importante o que você veio fazer aqui, mostrou, deu oportunidade da gente falar coisas que a gente não tinha conversado sobre isso ainda né.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

¹⁷ Segundo relato realizado pela E2 no mesmo questionamento. Goiás, é uma avenida da cidade Jataí-GO, onde ficam os principais comércios.

Quadro 10 – Diálogo estabelecido no grupo focal

(conclusão)

Quarto questionamento	O que pensam hoje sobre Educação Ambiental depois de vivenciarmos os Círculos de Cultura?
E2	Totalmente diferente do que a gente pensava né. Se não mudar 100 por cento, pelo menos oitenta a cabeça de cada um de nós aqui, eu tenho certeza. Nas nossas atitudes. Eu tenho certeza que não vai ser como era antes. E queira ou não queira a Mislene ensinou a gente e a gente ensinou ela. Sem brincadeira, eu estou lá em casa e de repente vem na minha cabeça, “mas eu não posso fazer assim”.
Quinto questionamento	Os Círculos de Cultura contribuíram para a vida de vocês, seja na escola ou em sua vida cotidiana?
E3	Do tempo que eu trabalhei nas empresas, elas sempre debatem em cima do meio ambiente, nas questões do meio ambiente. Eu já venho pegando nesse debate do meio ambiente. Mas eu estou aprendendo mais aqui.
E7	Na minha cidade onde tinha um lixão, hoje tem meio mundo de casa. A cidade cresceu. O ponto dos ricos era o ponto dos comércios. O ponto dos pobres era o ponto de rua. Então jogavam os lixos para onde? Pro lado dos pobres que não tinha recurso. Então as casas, como se diz, as casas de prefeito, vereador, que tinha fazenda, que tinha dinheiro. Antigamente quem tinha um carro era rico. Hoje não, hoje até nós pobres temos né. Pegava aquelas caçambas antigas e jogava perto da casa da minha mãe. Nossa, mas era um fedor, um fedor. [...] lembro que nós corríamos para procurar brinquedos, as bolinhas de gude... mas fedia muito.
Questionamento	Vocês têm algo mais para manifestar?
E2	Como tinham falado aqui. Podia entrar com os presidentes de bairro e falar: ó vem cá, junta todo mundo e vamos fazer isso e isso e isso. Mas daí eles não fazem, ninguém faz e aí o trem só vai crescendo a bola de neve.
E7	Quero deixar o agradecimento a todos, pelos conhecimentos e falar que eu estou vivendo dia após dia aprendendo mais com vocês, apesar que eu vim muito tarde estudar porque eu não tive oportunidade, mas nunca é tarde para aprender. Hoje eu estou com quarenta anos, mas a gente nunca está velho para aprender né. Só ter paciência. Quero agradecer a todos por conhecer cada um de vocês. Mas eu agradeço muito pela primeira professora que me atendeu. Pela que atende agora e pelo conhecimento que você passou pra gente também.
E3	Sobre o meio ambiente, mas por nós também. Nós nos soltamos, foi muito bom para nós, para nós nos soltarmos. Ficarmos dialogando aqui foi muito bom para nós. Que eu mesmo, eu tenho essa dificuldade também de dialogar com as pessoas de conversar, sentar na mesa, a conversa saía até tremida. Foi muito bom, foi muito bom isso. A gente se solta mais. Mas eu sou, nossa! Se for para eu sentar em uma mesa que tem mais pessoas. Lá nas reuniões da empresa mesmo. A gente senta na mesa, nossa senhora!

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No relato do primeiro questionamento que a educanda E10 afirma que “achou muito bom (o Círculo de Cultura), pois ainda não havia estudado aquele conteúdo daquela forma”, e

no segundo questionamento, na resposta da educanda E2, que, embora seu pensamento ainda se organize de forma naturalista e tenha uma visão conservacionista do meio, ela percebe que há necessidade de mudança. Todas essas compreensões dispensadas têm validade. É a experiência dela com o mundo em que ela vivencia seus anseios e cotidianamente é silenciada.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p. 33).

Nesta percepção, Paulo Freire afirmava que não sabemos mais ou menos, sabemos coisas diferentes. Por este motivo, quando eu ensino eu aprendo. Talvez o educando ainda não assimile os interesses do mercado aos interesses da educação, mas se percebendo como oprimido, pode modificar o seu discurso, se posicionar. Questões que levam os educandos a refletirem sua realidade, por vezes são consideradas desnecessárias e demagógicas pela classe dominante que priorizam a aquisição dos conteúdos programáticos estabelecidos por currículos pré-definidos.

Nos relatos das educandas E2 e E3, no segundo questionamento, as experiências apresentadas são as vivenciadas e percebidas por elas. Demonstram ter consciência da situação de opressão que lhes são impostas. Ao desconsiderar a visão de mundo do educando, a ciência serve a um propósito que não o da emancipação. Serve a uma política do ter mais em detrimento do ser mais e essa dinâmica escraviza os desfavorecidos que vivem em desesperança. Que são acusados de serem responsáveis pelas suas próprias mazelas, pela falta de oportunidade e pelas suas condições sociais.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (Freire, 1996, p. 63).

Em relação ao terceiro questionamento, a E8, relata que no início ficou um pouco apreensiva com a metodologia utilizada, tanto em relação aos recursos quanto o Círculo de

Cultura, mas que após o período inicial, entendeu ser muito importante, pois ela teve a oportunidade de falar sobre coisas que ela nunca tinha falado na escola, confirmando a hipótese da educação bancária definida por Paulo Freire. Neste sentido, Paulo Freire afirma que,

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 1996, p. 58).

No quarto questionamento do grupo focal, a E2 salienta que, não somente eles (os educandos), aprenderam conosco, mas que também aprendemos com eles. Esta dinâmica é o cerne da pedagogia freireana na qual o autor afirma que os educandos não são “vasilhames” vazios que necessitam serem preenchidos, refutando a educação bancária que permeia nossos sistemas de ensino, inclusive na atualidade.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 13).

De acordo com Paulo Freire (1996), aprender precede o ensinar. É a incerteza no aprender que gera a busca pelo conhecimento. Esta é uma explicação lógica para partir do que o educando vivencia, pois é sujeito dotado de histórias, de experiências e não necessita ser moldado de acordo com as experiências dos outros, mas estar dotado de construção de conhecimento com o outro para alcance da consciência crítica e vir a “ser mais” e não uma nova pessoa moldada pelo que “eu” acredito ser o ideal e correto.

No quinto questionamento, embora o educando afirme que já tinha experiências relacionadas aos temas discutidos no seu trabalho, ele aprendeu mais nos círculos. Este fato se dá porque a visão que se imprime pela empresa é diferente da visão reflexiva, que pensa a intencionalidade por trás dessas ações. Discutem meio ambiente, mas se limitam a projetos de reflorestamento, não se atentam, propositalmente, para uma abordagem ambiental crítica que pense, responsabilize e transforme o meio através da mudança de atitudes, até porque não é interessante para eles que isto seja dialogado.

Ao abrir o diálogo para outras considerações que os educandos entendessem necessárias, o educando E3 aborda o quanto as dinâmicas dos Círculos colaboraram para que ele conseguisse dialogar e se posicionar entre seus pares.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialógica da concepção “bancária” da educação. Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (Freire, 1987, p. 52).

Os relatos da E7 nos questionamentos dois e cinco, nos revelam que, embora sejam responsabilizadas as pessoas que possuem pouco poder aquisitivo por estigma da sociedade, a falta de conscientização ocorre em todas as classes sociais. Isso nos remete a necessidade de superação das situações limites, para que, uma vez identificada a situação opressora possam agir de forma a modificar a realidade por meio de novas atitudes compreendendo esses limites não como um fim, mas como um desafio a ser superado.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram com obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade (Freire, 1987, p. 57-58).

Quando a educanda afirma que “é a desigualdade entre o rico e o pobre e vai continuar sempre assim”, percebemos um conformismo na fala dela, um desalento para a mudança. “Esta é a razão pela qual não são as “situações limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (Freire, 1987, p. 58)

Esse clima de desesperança é alimentado cotidianamente pelos opressores, para que mantenha o *status quo* do sistema vigente. Por este motivo, alimentar uma educação crítica que vai ao encontro com a pedagogia freireana, de uma educação dialógica e problematizante que visa libertar e emancipar, deve ser em primazia, o cerne da educação que transforma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar, por outras pesquisas desenvolvidas, com base nos Círculos de Cultura da pedagogia freireana que as propostas têm contribuído para que os educandos da EJA, já excluídos do conhecimento sistematizado na idade certa, possam aprender e ensinar na riqueza do seu cotidiano. Sendo o conhecimento construído a partir de suas histórias de vida, as quais respeitam culturas negligenciadas.

A teoria freireana que buscamos para desenvolver o PE nos forneceu muitos elementos para atuarmos junto aos educandos e para que analisássemos os resultados do desenvolvimento do PE.

Podemos concluir que necessitamos de um olhar mais atento às temáticas ambientais para uma qualidade de ensino na EJA. Que precisamos de um currículo que compreenda as especificidades desta etapa da Educação Básica e que os temas sejam abordados de forma contextualizada e crítica.

Nossa pesquisa nos leva a refletir sobre quais os tipos de situações podemos promover em sala de aula que contemplem uma pedagogia crítica, emancipatória, humanizadora e que promova a cidadania. Por mais que às vezes nos deparamos com entraves que nos limitam, o Círculo de Cultura, baseado na pedagogia freireana, nos propicia uma gama de oportunidades para atuar de forma que essa educação libertadora seja possível.

O desenvolvimento do Produto Educacional apresentado ao longo da pesquisa, por meio de uma aproximação do Círculo de Cultura, possibilitou dar voz aos silenciados, como preconiza Paulo Freire. As atividades desenvolvidas, como a metodologia reflexiva e participativa, surtem efeitos à medida que os educandos expuseram as situações vivenciadas que foram posteriormente problematizadas e retornaram a eles como questionamentos que os levaram ao processo reflexivo.

Cabe aqui, retornar à questão da pesquisa: de que forma uma aproximação do Círculo de Cultura, relacionado à uma abordagem ambiental e suas temáticas, poderia contribuir no processo de ensino-aprendizagem de forma crítica com os educandos da EJA no 1º (primeiro) segmento do ensino fundamental?

Sendo o Círculo de Cultura um meio e não um fim, serve à educação popular como ferramenta em espaço de debate devido às suas especificidades. Por meio dele, o homem estabelece relações com o seu mundo e produz cultura e entra em contato com culturas diversificadas.

Do ponto de vista da pedagogia freireana, pela dignidade humana e tudo que a educação representa, a qual defende que a educação seja para todos, compreende-se que o Círculo de Cultura pode ser utilizado como metodologia no processo ensino-aprendizagem para além da alfabetização, tornando-se uma aproximação do Círculo de Cultura devido ao ambiente em que se desenvolve o PE, ressignificando o espaço educacional, escapando ao campo impositivo e inserindo o diálogo em um ambiente reflexivo que desvela as desigualdades sociais e as ferramentas de manutenção das mesmas, debate que muitas vezes é negligenciado na educação tradicional.

A presença da pedagogia de Paulo Freire se mostrou satisfatória ao contribuir com o estabelecimento de confiança para dialogar e se posicionar entre os educandos e educadores, aspectos estes fundamentais para o desenvolver de uma postura dialógica e contrária a passividade no educando.

A abordagem realizada na pesquisa pode ser aprofundada para que se concretize a formação da consciência crítica nos educandos, pois a abordagem ambiental realizada levou os educandos a refletirem acerca da sua posição no mundo. Assim, devem ser utilizadas no estabelecimento de novas práticas que vão além da abordagem naturalista, no alcance do campo da ação crítica.

Embora não se tenha alcançado o grau mais alto da consciência, a consciência transitivamente crítica, pois ainda se encontram no grau da transitividade ingênua. Percebe-se que os educandos adquiriram mais autonomia para lidar com as situações que ocorrem na sua realidade à medida que se percebem agentes do processo e são capazes de dialogar a fim de perceber as relações existentes entre a cultura, natureza e sociedade.

Na consciência ingênua, embora ainda se utilizem de ‘explicações mágicas’, encontram-se já permeados pela vontade de ser mais, pelo abandono do conformismo e pela pretensão de ação. Paulo Freire afirma que, durante o processo de transição de uma consciência para outra, os educandos ainda podem apresentar atitudes ingênuas em um primeiro estágio da consciência transitivamente crítica, podendo vir a modificá-la a depender dos estímulos.

Portanto, conclui-se por ora, que a abordagem ambiental realizada com a metodologia do Círculo de Cultura, analisado nesta pesquisa, não foi suficiente para construção da consciência crítica nos educandos, mas contribuiu na evolução do processo de ensino-aprendizagem de forma a superar as situações limites, sendo parte de uma construção na direção da superação de uma visão ingênua e alienante.

Partindo dos aspectos limitantes apresentados no decorrer da pesquisa a respeito das limitações identificadas no PE desenvolvido *in loco*, será apresentado um PE final com propostas diferenciadas em alguns aspectos que podem ter influenciado negativamente no resultado do desenvolvimento das atividades.

Dentre outras metodologias que contribuem com a construção do conhecimento do educando, percebe-se que uma metodologia humanizadora, que tem como ponto de partida os saberes decorrentes de situações vivenciadas pelos educandos, favorecem o diálogo e a troca de experiências culturais.

O desenvolvimento de uma consciência crítica com os educandos no processo de ensino-aprendizagem é um caminho árduo, e, uma vez livre das atitudes mágicas nas quais os homens não mais se ajustam, deve promover as tomadas de decisões coletivas corroborando com o combate às injustiças, ascensão do oprimido e práxis crítica reflexiva, construindo uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 nov. 2023.

BRASIL. **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2ª edição, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf. Acesso em 30 nov. 2023.

CARNEIRO, Benedita Simone; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva; MOREIRA, Raulzito Fernandes. Educação Ambiental na escola pública. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v.11, 25–36, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2016.v11.1893>. Acesso em: 23 mar. 2022.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265>. Acesso em: 06 out. 2021.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre**, Volume VII, n.18, 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/educacao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

DAMIANI, Magda Floriana. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v.45, p.57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 01 jan. 2021.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação Ambiental na escola. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Org.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 81-115.

EDUCAÇÃO. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/educacao/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. **Educere et Educare**, v.15, n.34, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312>. Acesso em: 04 out. 2021.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In.: Paulo Freire, **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1987

FRANCO, Jussara Botelho. **Educação não formal e educação ambiental: experiência na vida dos trabalhadores**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005, 140 p. e anexos.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade. Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa2017_sustentabilidade_DET_anexo2.pdf. Acesso em: 29 nov.2023.

GAMBOA, Silvio Sánches **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

JATAÍ-GOIÁS. Lei Ordinária nº 2822 de 27 de agosto de 2007. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Município de Jataí - GO e dá outras providências**. Disponível em:

<https://www.jatai.go.leg.br/ta/1210/text#:~:text=Vig%C3%Aancia%20a%20partir%20de%2024%20de%20Abril%20de%202023.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20e,GO%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 30 nov. 2023.

JATAÍ-GOIÁS. Decreto. **Regimento Interno**, Jataí, nº 616, 19 de agosto de 2009, 19 p.

JATAÍ-GOIÁS. Resolução. COMMAm Nº 002/2021. **Dispõe sobre os empreendimentos poluidores de impacto local para fim de licenciamento e dá outras providências**.

Disponível em: <file:///C:/Users/CONSELHO-ADM-001/Downloads/ResolucaoCOMMAm-002-2021.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LORENZETTI, Leonir. **Estilos de Pensamento em educação ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008, 407 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo FRANCO, Jussara Botelho (Org.). Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo ; TORRES, Juliana

Rezende (Org.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 155-180.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições a práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, set. /dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Q958B6p6Rz6vmXgHP7T5Ysy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 12 set. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 65-72.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Argos, 1986.

MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa. **O círculo de cultura no processo de conscientização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na construção da cidadania planetária**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado Profissional (MPEJA) do Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p. 227, 2018.

MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa; AQUINO, Maria Sacramento. Círculo de Cultura na EJA: Diálogos baseados na Ecopedagogia. In: **III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**, 2016, Florianópolis. Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos e emancipação social, 2016. v. 2. Disponível em: https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2017/05/soraia-sales-baptista-da-costa-machado-maria-sacramento-aquino_cc3adrculo-de-cultura-na-eja-dic3a1logos-baseados-na-ecopedagogia.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

MAESTRELLI, Sandra Godoi; LORENZETTI, Leonir. **A abordagem CTSA nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o exercício da cidadania**. RBECM, Passo Fundo, v. 4, n. 1, jan/jun 2021, p. 14-57. Disponível em: file:///C:/Users/SEC-03/Downloads/A_ABORDAGEM_CTSA_NOS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDA.pdf. Acesso em: 29/ago/2023.

MOREIRA, Maria Cristina do Amaral. et al. Produtos educacionais de um curso de mestrado profissional em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.11, n.3, p.344-363, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5697>. Acesso em: 01 dez. 2020.

OLIVEIRA, Ana Elisa Antunes de. Roda de conversa e Círculo de Cultura: Instrumentos com potencial de mobilização e emancipação. **Revista Panorâmica**. Edição especial 2021, p. 50-63, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PARANHOS, Ronés de Deus. **A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental**. 2009. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.); COSTA, Adriane Lobo. A Educação Ambiental a partir de Paulo Freire. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) e Col. . **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 73-89.

RUSCHEINSKY, Aloísio. As Rimas da Ecopedagogia: uma Perspectiva Ambientalista. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) e Col. . **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 61-71.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) e Col. . **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 47-60.

SAITO, Carlos Hiroo (Org.); FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Educação Ambiental numa abordagem freireana: fundamentos e aplicação. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (Org.). **Paradigmas metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014, p. 71-81.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-45. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20corrente%20EA.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. **O uso da Análise de Conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método**. Organizações Rurais & Agroindustriais, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes. PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.15 n. 2 p.250-263 maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: Acesso em: 06 out. 2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p.49-59, jun.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 29 jul. 2021.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo ; TORRES, Juliana Rezende(Org.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 13-80.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967, p. 1-27.

ZULAUF, Werner Eugênio. O meio ambiente e o futuro. **Scielo Brasil: ESTUDOS AVANÇADOS**, 14 (39), p. 85-100, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/dY7KkdsDQtPvvfZfV69NhZc/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

APÊNDICE

PRODUTO EDUCACIONAL
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO

Uma proposta de Círculo de Cultura na temática ambiental



**Mislene Lemos de Almeida Assis
Paulo Henrique de Souza**

**Jataí-GO
2023**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Sequência de Ensino | |

Nome Completo do Autor: Mislene Lemos de Almeida Assis

Matricula: 20211020280189

Título do Trabalho: Uma proposta de Círculo de Cultura na temática ambiental

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 22 de fevereiro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 MISLENE LEMOS DE ALMEIDA ASSIS
Data: 22/02/2024 16:52:55-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Sequência de Ensino | |

Nome Completo do Autor: Paulo Henrique de Souza

Matrícula: 1164692

Título do Trabalho: Uma proposta de Círculo de Cultura na temática ambiental

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 22 de fevereiro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 PAULO HENRIQUE DE SOUZA
Data: 26/02/2024 16:10:50-0300
Verifique em <https://validar.ifg.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS/CAMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL

MISLENE LEMOS DE ALMEIDA ASSIS
PAULO HENRIQUE DE SOUZA

**Sequência de Ensino: Uma proposta de Círculo de Cultura
na temática ambiental**

Produto Educacional vinculado à
dissertação: O Círculo de Cultura na
Educação de Jovens e Adultos: a
abordagem freireana a partir de uma
proposta temática ambiental

Jataí-Goiás

2023

MISLENE LEMOS DE ALMEIDA ASSIS

UMA PROPOSTA DE CÍRCULO DE CULTURA NA TEMÁTICA AMBIENTAL

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática, defendido e aprovado, em 18 de dezembro de 2023, pela banca examinadora constituída por: **Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza** - Presidente da banca/Orientador - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG; **Prof.ª Dra. Marluce Silva Sousa** - Membro interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, e **Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos** - Membro externo - Universidade Federal de Goiás – UFG. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza
Presidente da Banca (Orientador - IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof.ª Dra. Marluce Silva Sousa
Membro interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
Membro Externo (UFG)

Documento assinado eletronicamente por:

- Rones de Deus Paranhos, Rones de Deus Paranhos - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - Ufg (01567601000143) em 10/01/2024 09:58:13.
- Marluce Silva Sousa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 20/12/2023 09:06:18.
- Paulo Henrique de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/12/2023 17:44:02.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/12/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 491296
Código de Autenticação: a6f5865aa4



SUMÁRIO

Apresentação.....	105
1 O Círculo de Cultura.....	107
1.2 A indissociabilidade das etapas e os aspectos norteadores constitutivos do Círculo de Cultura.....	108
1.3 Quadro da Sequência de Ensino.....	109
1.4 Objetivo geral.....	113
1.5 Objetivos específicos.....	113
2 Proposta de desenvolvimento dos Círculos de Cultura na Sequência de Ensino: uma proposta temática ambiental a partir dos Círculos de Cultura.....	115
2.1 Encontro 1.....	115
2.2 Encontro 2 e 3.....	115
2.3 Encontro 4 e 5.....	121
2.4 Encontro 6.....	124
2.5 Encontro 7.....	124
2.6 Encontro 8.....	124
3 Avaliação.....	125
4 Referências.....	128

Apresentação

Prezado (a) professor (a),

A proposta metodológica a seguir se origina do Produto Educacional desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é parte da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás/Campus Jataí, sob o título: Uma proposta de Círculo de Cultura na temática ambiental.

Este Produto Educacional é constituído por uma Sequência de Ensino a partir da metodologia dos Círculos de Cultura baseada na pedagogia de Paulo Freire (1967). Aqui, os círculos serão organizados de forma a dialogar sobre uma abordagem ambiental intencionalizada que visa debater as situações vivenciadas pelos educandos, problematizando as circunstâncias apresentadas por meio dos temas geradores de forma a alcançar consciência crítica, se tornando agentes de transformação por meio de uma pedagogia humanizadora, reflexiva e emancipatória.

Diversas consequências decorrem do desenvolvimento científico-tecnológico e o modelo econômico hegemônico que promove o consumo insustentável, principalmente nos países desenvolvidos, como: a grande produção de resíduos sólidos, a poluição de rios e destruição de nascentes, a poluição do ar, com aumento do efeito estufa, e o aquecimento global, dentre outros. É evidente que temos avanços científicos benéficos como, avanço na produção de medicamentos, tecnologias que facilitam no dia-a-dia, captação de energia, dentre outros. É preciso um debate crítico sobre essas consequências, em que todo cidadão esteja ciente de suas causas e sempre estar atento à ética e à responsabilidade, lembrando-se sempre dos princípios e da dignidade humana.

A EJA, público com quem desenvolvemos nosso Produto Educacional, tem função primordial no processo evolutivo educacional do nosso país. Esse material foi desenvolvido com educandos do segundo segmento do ensino fundamental da modalidade EJA. A educação de qualidade é um direito de todos e a promoção da cidadania é um dos resultados esperados dela e que vem sendo cerceado das minorias. “[...] outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos, e que são formados em múltiplos espaços” (Soares; Pedroso, 2013, p. 257).

Esperamos contribuir com você, professor, em sua busca por metodologias diversificadas que auxiliem na produção de conhecimento de forma crítica e que considere as situações vivenciadas pelos educandos como o cerne do processo educativo.

Bom trabalho!

1 O Círculo de Cultura

Freire (1967) trabalha com a perspectiva de Temas Geradores a partir do Círculo de Cultura, como forma de contextualização do ensino. O processo investigativo se inicia no Círculo de cultura, no qual são apontados pontos de debate do universo do próprio educando. Este debate deve partir de Temas Geradores, pois “O que se pretende investigar é a visão de mundo dos educandos a respeito de determinada realidade e como cada um percebe e se relaciona com essa realidade” (Soares; Pedroso, 2013, p. 260). Freire (1967) orienta a constituição e discussão nos Círculos de Cultura a seguir:

[...] instituíramos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações. A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater (Freire, 1967, p. 103).

Desse modo, é possível observar que o trabalho com temas geradores parte do princípio da prática permeada pelo diálogo e reflexão, pois há uma união harmônica entre os conhecimentos construídos pela humanidade e sua releitura para a compreensão de situações peculiares que envolvem a realidade local, contribuindo, assim, para maior reconhecimento da importância dos aprendizados escolares na vida das pessoas (Costa; Pinheiro, 2013, p. 41).

A respeito do diálogo, Freire (1967), enfatiza que:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p. 107).

Portanto, esse estabelecimento de relações interpessoais é imprescindível na pedagogia freireana e leva em conta a comunicação entre pares, a sociabilidade e a compreensão das necessidades e anseios uns dos outros com um denominador comum, as situações da realidade local e regional que afetam a qualidade de vida de todos.

De acordo com Costa e Pinheiro (2013), o trabalho com temas geradores vai na contramão do Ensino Tradicional, enquanto este se preocupa com conteúdo e aplicações de exercícios fora da realidade local, o primeiro se orienta a partir das vivências dos educandos e foge do conhecimento comum a todos, faz com que o educando perceba que o conhecimento evolui e que aquilo que é posto a ele, não é mais suficiente.

É possível observar no público da EJA, uma ligação econômica em relação à educação, o conhecimento para suprir as necessidades mercadológicas e, por fim, a ascensão parcimoniosa. Neste sentido, a maior preocupação da maioria dos educandos da EJA é adquirir um certificado. Seja porque seu trabalho exige, ou se está desempregado, observou que o Ensino Fundamental é requisito mínimo como exigência de escolarização na atualidade.

A partir desta dinâmica, o educando “pensa o conhecimento não como satisfação de sua necessidade, mas como um meio para satisfazer outras necessidades que aparentemente não são suas. E ao agir, de forma alienada e contraditória, “nega” sua humanização” (Loureiro; Franco, 2014, p.7). Dessa forma, os autores entendem que a educação partindo da prática do Círculo de Cultura pode ser uma alternativa para uma educação politizada e a promoção da emancipação.

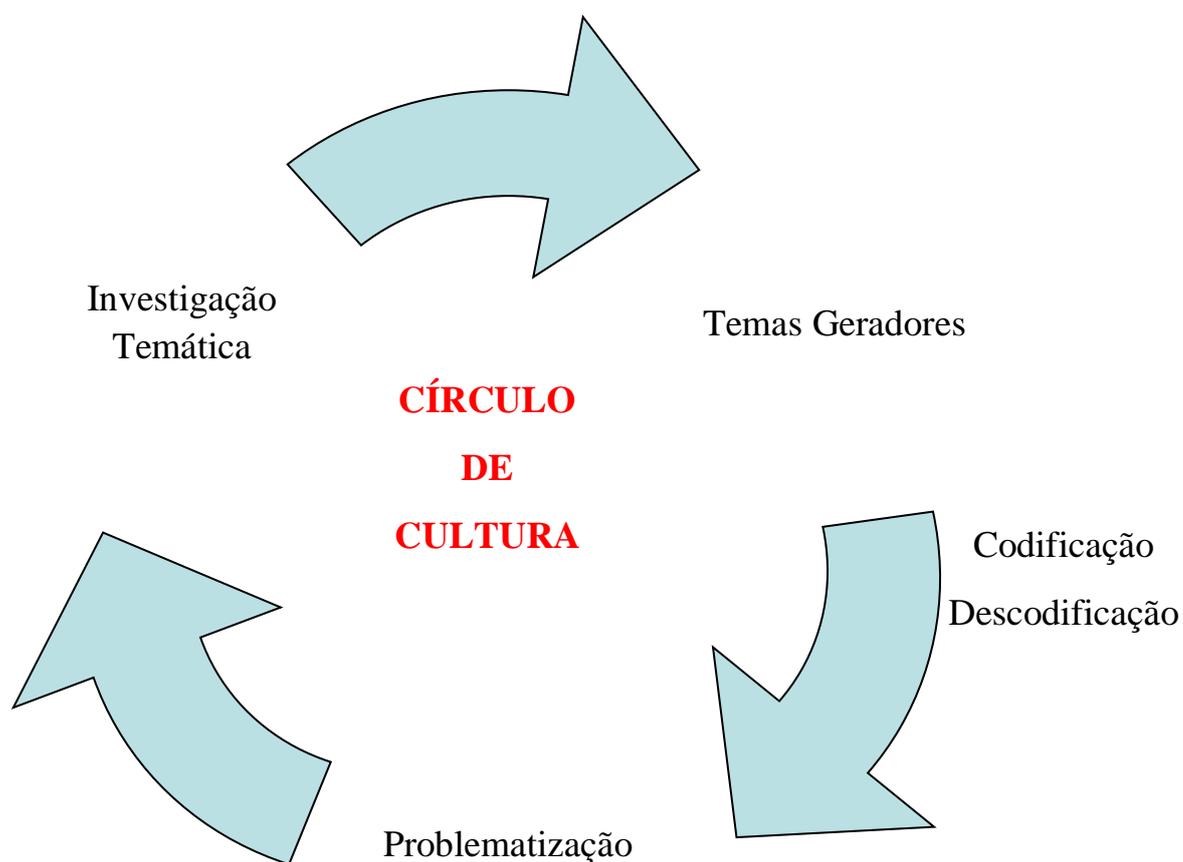
Segundo Loureiro e Franco (2014), a educação, tendo em vista também uma conscientização ambiental, requer não somente a transformação da consciência humana sobre a necessidade de preservação, mas também, da transformação “político-institucional dominante, e do modo de produção capitalista vigente” (Loureiro; Franco, 2014, p.11).

Portanto, não basta apenas compreender de que forma se dá a preservação e recuperação ambiental, pois o que causou a destruição do mesmo continua agindo. É necessário se conscientizar de que forma culmina a situação de degradação apresentada hoje e que o meio sofre influência das políticas perniciosas que visam apenas à manutenção e o sucesso do modo capitalista em detrimento da qualidade de vida das pessoas.

1.2 A indissociabilidade das etapas e os aspectos norteadores constitutivos do Círculo de Cultura

Círculo de Cultura	Grupo de pessoas reunidas, em forma de círculo, para dialogar sobre questões diversas do seu cotidiano.
Etapas	Aspectos norteadores
Investigação temática	Investigação do universo temático do próprio pensar do povo nas relações que ele estabelece com o mundo.

Temas geradores	Levantamento preliminar de temas extraídos do seu cotidiano por meio da investigação temática.
Codificação/Descodificação	Busca de significados, contextualização, análise e reconstituição da situação vivida na qual amplia seus conhecimentos a respeito dos temas.
Problematização	Conhecimento da realidade e modificação dela por meio da coletividade e do diálogo reflexivo imprimindo nova práxis.



1.3 Quadro da Sequência de Ensino

ENCONTRO	PROPOSTA	OBJETIVO
1º	<p>*Reprodução do vídeo “A História das coisas! ”</p> <p>*Questionário com questões de cunho socioeconômico;</p>	<p>*Refletir sobre a sua realidade local a partir do diálogo.</p> <p>*Levantar temas geradores a partir da sua realidade local coletivamente.</p> <p>*Identificar e caracterizar os educandos a fim de melhor compreender sua realidade.</p>
2º e 3º	<p>*Trabalhar os temas geradores levantados na última aula.</p> <p>*Para que isto seja possível, poderão ser utilizados como recurso, jogos, músicas, desenhos, quadrinhos, etc., que tratem das temáticas levantadas.</p> <p>*A partir dos recursos, realizar levantamento de novos temas geradores.</p> <p>*Jogo: como isto ocorre?</p> <p>* Música: Xote dos milagres.</p>	<p>*Problematizar as consequências do modo de produção capitalista.</p> <p>* Refletir com os educandos sobre os problemas ambientais e as suas consequências para todas as formas de vida.</p> <p>*Dialogar sobre as diversas maneiras que podemos encontrar de desenvolver uma relação de respeito e cuidado com o meio em que se vive.</p> <p>*Levantar Temas Geradores a partir da sua realidade local coletivamente.</p> <p>*Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente.</p> <p>*Identificar as características das paisagens naturais no ambiente em que vive, bem como a ação humana e política na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p>*Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência, observando as políticas públicas voltadas para estes aspectos, propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p> <p>*Identificar os problemas ambientais encontrados no percurso cotidiano dos educandos.</p>

		<p>*Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.</p>
4° e 5°	<p>*História em quadrinhos; *Círculo de Cultura *Produção de textos orais e/ou frases relacionadas à temática ambiental (temas geradores).</p>	<p>*Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente.</p> <p>*Identificar as características das paisagens naturais no ambiente em que vive, bem como a ação humana e política na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p>*Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência, observando as políticas públicas voltadas para estes aspectos, propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p> <p>*Identificar os problemas ambientais encontrados no percurso cotidiano dos educandos.</p> <p>*Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vivem.</p>
6°	<p>*Produção de cartazes com a utilização de jornais ou outros recursos.</p>	<p>*Ler e compreender com autonomia.</p> <p>*Produzir cartazes com representações dos temas geradores.</p>

7°	<p>*Reprodução da abertura da novela “Passione”</p> <p>*Reprodução do documentário “Lixo extraordinário”</p> <p>*Diálogo sobre as impressões a respeito do documentário</p>	<p>*Retratar a realidade dos catadores de materiais recicláveis.</p> <p>*Demonstrar a mudança da percepção artística que a transformação do lixo pode ocasionar.</p> <p>*Sensibilizar os educandos em relação às questões socioambientais relacionadas ao consumo excessivo e à degradação ambiental.</p> <p>*Despertar olhar crítico resgatando valores a fim de buscar o desenvolvimento de uma consciência crítica.</p>
8°	<p>*Grupo focal</p>	<p>*Refletir sobre consumo e degradação ambiental.</p> <p>*Avaliar as contribuições dos Círculos de Cultura para a formação crítica sobre temas relacionados à uma abordagem ambiental.</p>



TEMA: Resíduos sólidos/ Desmatamento/Poluição/Queimadas

DISCIPLINA: Ciências

CH: 05h20

PERÍODO AÇÃO: De 17/05/2022 à 06/06/2022 - 8 aulas de 40 minutos cada.

SÉRIE/TURMA: 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, EJA.

PROFESSORA: Mislene Lemos de Almeida Assis

1.4 Objetivo Geral

- Compreender as especificidades da realidade local dos educandos relacionadas à temática ambiental, a fim de propiciar entendimento em relação às questões que permeiam as relações sociais, econômicas e políticas com o meio, bem como suas consequências.

1.5 Objetivos específicos

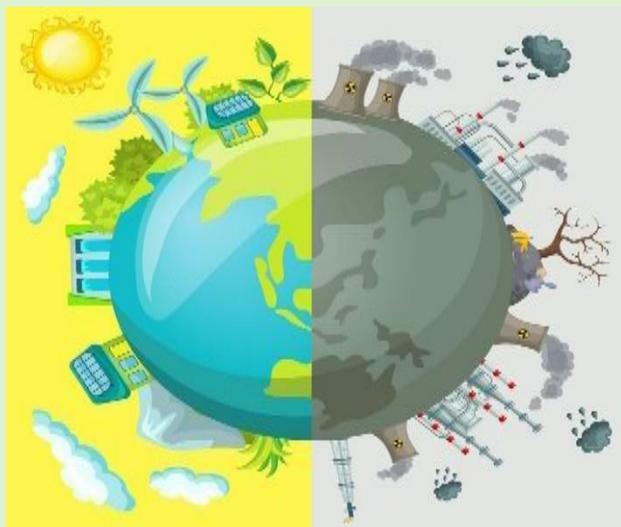
- *Refletir sobre a sua realidade local.
- *Levantar temas geradores a partir da sua realidade local coletivamente.
- *Identificar e caracterizar os educandos a fim de melhor compreender sua realidade.
- *Explorar as consequências do desmatamento e o porquê de elas ocorrerem.

- * Refletir com os educandos sobre os problemas ambientais e as suas consequências para todas as formas de vida.
- * Analisar a música para destacar quais passagens falam sobre as formas de agressão do homem à natureza e quais os agentes poluidores responsáveis por estes aspectos.
- * Dialogar sobre as diversas maneiras que podemos encontrar de desenvolver uma relação de respeito e cuidado com o meio em que se vive.
- * Levantar temas geradores a partir da sua realidade local coletivamente.
- * Realizar um desenho que demonstre no seu dia-a-dia, exemplos de agressão ao meio ambiente e/ou possíveis atitudes que façam diferença nesta relação.
- * Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente.
- * Identificar as características das paisagens naturais no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
- * Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
- * Verificar o conhecimento prévio do educando em relação às abordagens ambientais;
- * Identificar os problemas ambientais encontrados no percurso cotidiano dos educandos.
- * Estimular os educandos a aplicarem os conhecimentos adquiridos em ações do dia a dia, em sua casa e na escola.
- * Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.
- * Ler e compreender com autonomia.
- * Produzir cartazes com representações dos temas geradores.
- * Retratar a realidade dos catadores de materiais recicláveis.
- * Demonstrar a mudança da percepção artística que a transformação do lixo pode ocasionar.
- * Sensibilizar os educandos em relação às questões socioambientais relacionadas à questão do lixo.
- * Despertar olhar crítico resgatando valores a fim de humanizar.

Recursos didáticos: Vídeos, atividades impressas, artigos, multimídia, cartolinas, data show, etc.

2 PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DOS CÍRCULOS DE CULTURA NA SEQUÊNCIA DE ENSINO INTITULADA: UMA PROPOSTA DE CÍRCULOS DE CULTURA NA TEMÁTICA AMBIENTAL

PAULO FREIRE



DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

2.1 1º Encontro

❖ Nesta aula inicial, iremos promover o nosso primeiro Círculo de cultura. Primeiramente os educandos terão um espaço destinado às apresentações pessoais para o grupo a fim de caracterizar o público alvo. Iremos assistir a um vídeo e ao final do encontro dialogar a respeito dele e das impressões que os educandos tiveram. Reproduzir o vídeo que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>, intitulado como: A história das coisas (versão brasileira). O vídeo aborda como ocorre a produção das coisas que consumimos, nosso padrão de consumo e a relação entre os problemas ambientais, nosso comportamento e a economia alertando para a necessidade de mudança.

2.2 2º e 3º Encontros

❖ Iniciar a aula lembrando alguns fatores que geraram temas na última aula. Em seguida, esclarecer que a partir dos temas levantados pelos educandos na última aula, iremos iniciar um

jogo que precisa de no mínimo cinco e até dez pessoas para ser jogado. À mérito de esclarecimento, salientamos que este jogo foi selecionado de acordo com os temas gerados pelos educandos na última aula. Poderá haver uma adaptação na reprodução de mídias e utilização de recursos, considerando a realidade dos educandos. Na nossa realidade, inserimos também, cartas com imagens representando as consequências e utilizamos os recursos abaixo.



NÚMERO DE JOGADORES: 5 a 10

MATERIAIS: Cartas com consequências do desmatamento e explicações.

OBJETIVO: Reconhecer as consequências do desmatamento e o porquê de elas ocorrerem na sua realidade.

REGRAS:

- I. Os jogadores devem estar dispostos em duas fileiras, uma de frente para a outra.
- II. Distribua todas as cartas entre os jogadores. Cada jogador deve receber uma carta ou mais, caso haja menos de 10 jogadores. Uma fileira deve receber as cartas com questionamentos e a outra, as cartas com respostas ou ilustrações.
- III. Cada jogador lê a sua carta mentalmente.
- IV. Escolha um jogador que tenha uma carta com questionamento para começar a brincadeira. Ele deve ler a carta em voz alta, por exemplo: “Uma consequência do desmatamento é o aumento da poluição do ar”. Depois, fazer a pergunta escrita na carta: “Quem pode explicar como isso ocorre? ”

V. Todos escutam com atenção e o jogador que estiver com a carta resposta ou com a ilustração que explica a consequência citada deve se levantar e dizer: “Eu!”, e ler a explicação contida na sua carta.

VI. Ele então escolhe outro jogador, com carta de questionamento, para ler sua carta.

VII. O procedimento se repete até que todos os jogadores tenham lido suas cartas.

VIII. Ao final do jogo, os pares de educandos (carta com questionamento e com a carta resposta ou ilustração correspondente) formam um Círculo de Cultura para iniciar os diálogos sobre como aquela consequência pode afetar suas vidas e os espaços que convivem problematizando as situações apontadas.

IX. O jogo é repetido, invertendo-se as cartas dos jogadores.

X. VARIAÇÃO: Jogo com 5 jogadores, onde cada um recebe uma carta verde e uma branca.

O nome do jogo é: Como isso ocorre?¹⁸

- Os jogadores devem estar em duas fileiras, uma de frente para a outra.
- Distribuir todas as cartas entre os jogadores.
- Cada jogador lê sua carta mentalmente.
- Escolher um jogador que possui a pergunta chave para iniciar o jogo, por exemplo: “Uma consequência do desmatamento é a poluição do ar” Depois fazer a pergunta escrita na carta. “Quem pode explicar como isso ocorre? ”
- O jogador que estiver com a carta que explica a consequência citada deve se levantar e dizer “eu” e ler o que está escrito em sua carta ou mostrar a imagem se for o caso.
- Este jogador então escolhe outro que tenha uma pergunta para ler a sua carta.
- Este procedimento ocorre até que todos os jogadores tenham lido suas cartas.
- Ao final do jogo todos discutimos como essas consequências afetam nossas vidas.

Como nem todos educandos eram alfabetizados, algumas cartas continham imagens e outras escritas.

¹⁸ Atividade extraída e adaptada do site: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/geografia/consequencias-do-desmatamento/5400>. Acesso em: 19 nov.2023.

Uma consequência do desmatamento é...

a extinção de espécies de animais e vegetais

Quem pode explicar como isso ocorre?

As florestas são locais de habitat de várias espécies. O desmatamento provoca a morte de diversos animais e põe fim em diferentes tipos de vegetação. A Mata Atlântica abriga 20 mil espécies de plantas e mais de duas mil espécies de animais, algumas das quais só existem nesse espaço. De acordo com o Sistema Ambiental Paulista, cerca de 400 animais e 200 espécies de plantas estão em ameaça de extinção na Mata Atlântica.

Fonte:

<http://www.unama.br/noticias/veja-5-consequencias-do-desmatamento-de-florestas> (Acesso em 19/02/2019)

Uma consequência do desmatamento é...

a erosão e o empobrecimento do solo

Quem pode explicar como isso ocorre?

Pela falta de vegetação após o desmatamento, o solo fica mais exposto a agentes erosivos, ou seja, que o degradam lentamente, como a água das chuvas e dos rios. A erosão acaba provocando o desagregamento do solo, empobrecendo a quantidade de nutrientes e, por consequência, fazendo com que ele seja impróprio para a agricultura.

Fonte:

<http://www.unama.br/noticias/veja-5-consequencias-do-desmatamento-de-florestas> (Acesso em 19/02/2019)

Uma consequência do desmatamento é...

o aumento da poluição do ar

Quem pode explicar como isso ocorre?

Uma das principais fontes de poluição do ar no Brasil são as queimadas na floresta amazônica. Os poluentes atmosféricos (...) alteram o meio por onde passam e afetam a saúde das pessoas. (...) Já há estudos mostrando que as emissões de fuligem e de material particulado afetam a saúde de milhões de pessoas na Amazônia e no Brasil central.

Fonte:

<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-exatas-e-da-terra/no-acre-e-nos-andes-usp-fara-medicoes-detalhadas-da-poluicao-na-amazonia/> (Acesso em 18/02/2019)

Uma consequência do desmatamento é...

o aumento das temperaturas

Quem pode explicar como isso ocorre?

A vegetação controla as temperaturas e os regimes de chuva. A Floresta Amazônica, por exemplo, é uma grande fornecedora de umidade para a atmosfera, provendo um maior controle das temperaturas e uma certa frequência de chuvas para boa parte do continente sul-americano. Se considerarmos essa dinâmica em termos mundiais, pode-se concluir que a remoção das florestas contribui para o aumento das médias térmicas e para a redução dos índices de pluviosidade em vários lugares.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/aquecimento-global.htm> (Acesso em 19/02/2019)

Uma consequência do desmatamento é...

o aumento de doenças causadas por insetos

Quem pode explicar como isso ocorre?

O desmatamento acelera o surgimento de doenças, principalmente aquelas ocasionadas por vetores. Esses transmissores, que anteriormente estavam no interior das matas, passam a buscar outros locais para se abrigar e conseguir alimento, levando com eles vírus e outros organismos patogênicos.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/a-relacao-entre-impactos-ambientais-surgimento-doenças.htm> (Acesso em 18/02/2019)

❖ Neste momento, reproduzir a música “Xote ecológico” de Luiz Gonzaga por meio áudio visual. Distribuir a letra impressa para que os educandos acompanhem.

*Xote Ecológico*¹⁹

Luiz Gonzaga

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Não posso respirar, não posso mais nadar

¹⁹ Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/295406/>. Acesso em 19/nov/2023.

A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava aqui?

Poluição comeu

E o peixe que é do mar?

Poluição comeu

E o verde onde é que está?

Poluição comeu

Nem o Chico Mendes sobreviveu

- ❖ Neste momento, refletir com os educandos a respeito dos problemas ambientais e as suas consequências para todas as formas de vida. Em seguida, pedir que eles citem exemplos de destruição da natureza em nossa realidade local.
- ❖ Para analisar a música, pedir que eles destaquem quais passagens que falam sobre as formas de agressão do homem à natureza e quais os agentes poluidores responsáveis por estes aspectos.
- ❖ Agora, reproduzir um vídeo que fala a respeito de Chico Mendes²⁰, uma pequena biografia que fala sobre a luta do seringueiro por uma forma de vida mais respeitável com o meio e preocupação com questões sociais que eram afetadas devido ao desmatamento desenfreado. Dialogar com eles sobre as diversas maneiras que podemos encontrar de desenvolver uma relação de respeito e cuidado com o meio em que se vive e propor que façam um desenho que demonstre no seu dia-a-dia possíveis atitudes que façam diferença nesta relação.

²⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1hmwINle48>. Acesso em 19/nov/2023.



2.3 4º e 5º Encontros

❖ Nesta aula, utilizaremos histórias em quadrinhos para representar temas ambientais. Inicialmente, iremos apresentar algumas quadrinhas aos educandos, solicitar que realizem a leitura e trazer questões para debate das mesmas.



❖ A proposta é a problematização dos Temas Geradores. Será realizada uma roda de conversa, para discutirmos os aspectos observados na aula anterior com levantamento de questionamentos e observações em grupos mediados pelo professor. Para este encontro, sugerimos algumas quadrinhas abaixo.



Na tirinha acima, Papa Capim denomina os nomes de alguns itens para o índio mais novo, Kava. Ao chegar no terceiro quadro, é possível notar que o progresso é criticado, o que pode nos remeter ao desenvolvimento desenfreado. É possível dialogar a respeito das consequências deste progresso, o que tem sido feito para controlar os efeitos destes aspectos na natureza e o que fazer para amenizar as consequências do desmatamento.



Agora, nesta tirinha acima, a interferência na natureza de maneira inadequada, gera o protesto de Chico Bento que compara o desmatamento a uma caça às árvores. O autor humaniza as árvores ao retratá-las com expressões de medo e condena a atitude do homem.



A tirinha da Mafalda, traz uma abordagem reflexiva acerca do consumismo e como somos influenciados pelas mídias por não sabermos nem mesmo quem somos e como podemos nos tornarmos agentes de transformação do meio e não marionetes de um sistema que nos prende cada vez mais na ilusão do “ter mais” em detrimento do “ser mais”.

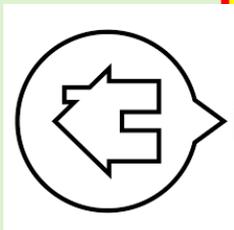
Possíveis questionamentos:

- 1- Como você percebe a abordagem ambiental hoje com os conhecimentos que adquiriu?
- 2- Essa abordagem pode modificar o comportamento humano em relação ao meio que vive? Por quê?
- 3- O que é ser um consumidor consciente?
- 4- Você acredita que o mercado incentiva o consumo? Explique!
- 5- Por que as pessoas consomem inconscientemente?
- 6- O que são problemas ambientais?
- 7- Cite três problemas ambientais que você identifica no seu bairro.
- 8- De quem é a responsabilidade pelos problemas ambientais vivenciados pela sociedade?
- 9- Os órgãos públicos têm alguma proposta que você conheça para minimizar os impactos da má utilização dos recursos naturais?
- 10- Descreva cinco atitudes que corroboram com a proteção do meio ambiente.

❖ Neste momento, propor uma produção de textos orais e/ou frases relacionadas aos temas gerados a partir da abordagem ambiental realizada. Esta proposta deverá ser efetivada com o auxílio da professora que irá transcrever as frases na lousa. Estas frases serão utilizadas na próxima aula.

Possível questão:

A partir do que já compreendemos nessa abordagem ambiental que estamos realizando, vamos produzir frases coletivamente que relacionem ações propostas para um consumo e atitudes mais conscientes e os diversos problemas identificados durante o diálogo estabelecido?



Para casa: Este exercício somente será realizado na impossibilidade de responder à questão 07.

Façam um exercício de reflexão. No caminho da sua casa para cá, ou da sua casa até o seu serviço, ou em qualquer trajeto que você realize. Observe quais aspectos contribuem para a degradação do meio ambiente.

2.4 6º Encontro

- ❖ A proposta neste encontro, é a produção de cartazes com imagens de revistas, jornais, desenhos realizados pelos educandos, etc. Esta produção irá representar os temas geradores levantados a partir do Círculo de Cultura envolvendo uma abordagem ambiental.
- ❖ As frases a serem utilizadas serão as que foram produzidas pelos educandos coletivamente na última aula.

Obs. Ao final, os cartazes podem ser expostos no mural da escola.

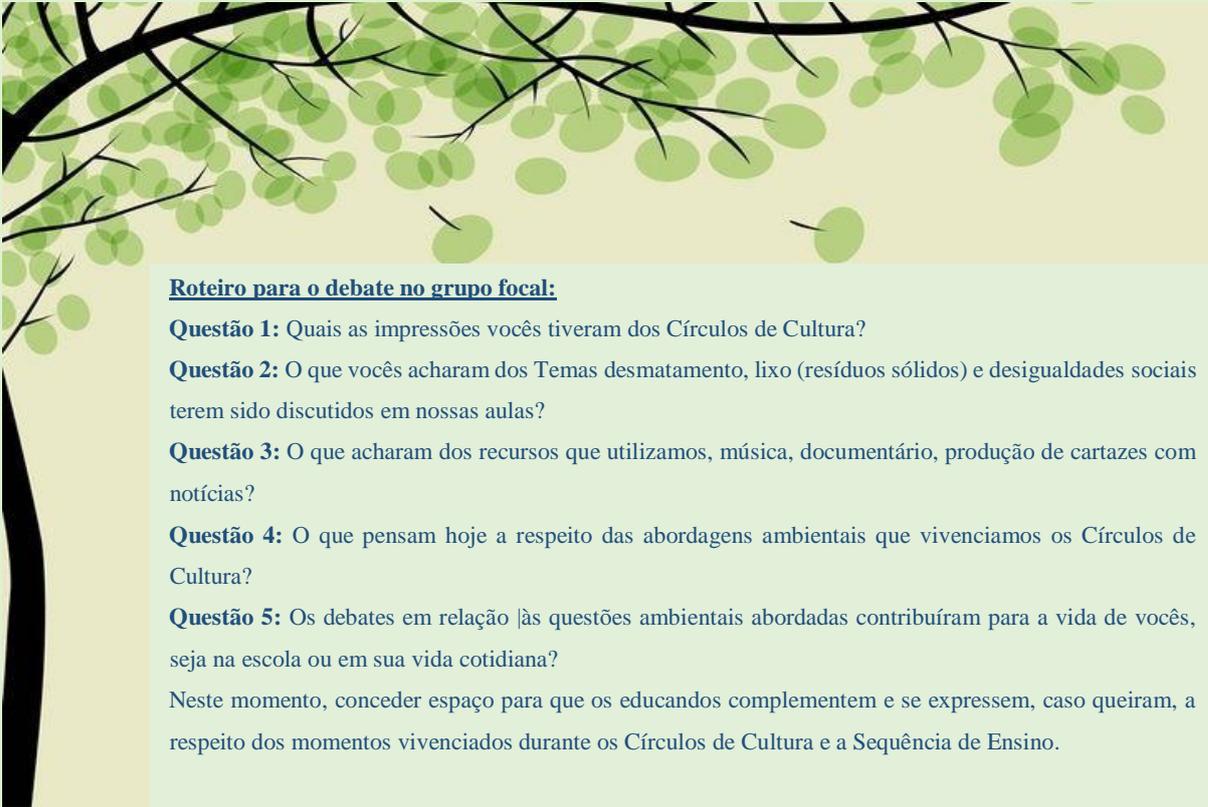
2.5 7º Encontro

- ❖ É destinado à reprodução de um documentário que aborda, sobre a responsabilização, estrutura e atitudes que podem promover a transformação da situação atual. O documentário “Lixo extraordinário”, (2010), trata não somente da transformação dos resíduos sólidos em arte, mas também das questões sociais que envolvem o trabalho, a moradia e a saúde dos catadores que provêm seu sustento do lixo.



2.6 8º Encontro

- ❖ No primeiro momento, esclarecer junto aos educandos como será desenvolvida a atividade “Grupo focal”. Que consiste em envolver um grupo na discussão de um tema sendo mediados pelo coordenador de debates para que não fuja do foco principal do grupo focal. Como entrevista em grupo, espera-se que os educandos externem suas experiências, atitudes, conceitos antigos e novos que foram compreendidos/aprendidos e instiga-os a revelarem suas perspectivas diante das situações vivenciadas mediados pelos direcionamentos do educador.



Roteiro para o debate no grupo focal:

Questão 1: Quais as impressões vocês tiveram dos Círculos de Cultura?

Questão 2: O que vocês acharam dos Temas desmatamento, lixo (resíduos sólidos) e desigualdades sociais terem sido discutidos em nossas aulas?

Questão 3: O que acharam dos recursos que utilizamos, música, documentário, produção de cartazes com notícias?

Questão 4: O que pensam hoje a respeito das abordagens ambientais que vivenciamos os Círculos de Cultura?

Questão 5: Os debates em relação às questões ambientais abordadas contribuíram para a vida de vocês, seja na escola ou em sua vida cotidiana?

Neste momento, conceder espaço para que os educandos complementem e se expressem, caso queiram, a respeito dos momentos vivenciados durante os Círculos de Cultura e a Sequência de Ensino.

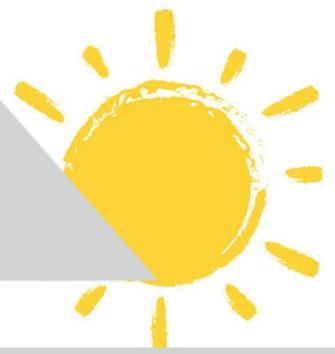
3 Avaliação

A avaliação durante o Círculo de Cultura será contínua. O foco, inicialmente, é elencar os Temas Geradores que serão as questões mais abordadas por todos os educandos, que nos indicarão quais os elementos mais comuns dentro da realidade local dos educandos. Observar quais os conhecimentos prévios e a compreensão inicial acerca do conteúdo abordado. Perceber a construção política e social a partir dos temas elencados e a apropriação das informações sistematizadas com autonomia e criticidade de forma a atuar diretamente em questões relacionadas ao seu dia-a-dia que exijam tomada de decisões com consciência do seu papel em meio a sociedade, também são aspectos a serem observados.



Fonte: Freepik

Resíduos sólidos	Desmatamento	Queimadas
<p>Material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível (Brasil, 2010).</p>	<p>Desmatamento é sinônimo de desflorestamento que significa, “Causar devastação na cobertura florestal de; provocar desmatamento; desmatar ou desarborizar” (Desflorestamento, 2024).</p>	<p>Destruição de ervas e mato pelo fogo. Queima do mato para semeadura. Lugar onde se queimou o mato. Incêndio na mata (Queimadas, 2024).</p>



SAIBA MAIS AQUI



<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/o-desmatamento.htm>



<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/queimadas.htm>



<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/saneamento-basico-questao-lixo.htm>



4 Referências

BRASIL. [Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010](#). Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

CANAL MICHEL CUNHA. A história das coisas (versão brasileira). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw> Acesso em 19/nov/2023.

CANAL MULTIRIO. **Chico Mendes**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1hmwlNle48>. Acesso em 19/nov/2023.

CANAL OLÍVIO BRITO. **Lixo extraordinário**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8> Acesso em: 19/nov/2023.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265>. Acesso em: 06 out. 2021.

CUGINOTTI, Andresa Prata Cirino. **Plano de aula: consequências do desmatamento**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/geografia/consequencias-do-desmatamento/5400>. Acesso em: 19/nov/2023.

DESFLORESTAMENTO. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desflorestamento/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

LETRAS. Xote ecológico, Luíz Gonzaga. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/295406/>. Acesso em 19/nov/2023.

ERA UMA VEZ. **Literatura Infantil e meio ambiente nas tirinhas de Maurício de Souza**. Disponível em: https://eraumavezuem.blogspot.com/2013/09/literatura-infantil-e-meio-ambiente-nas_19.html Acesso em: 19/nov/2023.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.); FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo ; TORRES, Juliana Rezende (Org.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 155-180.

QUEIMADAS. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=QUEIMADAS>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes. PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**.

Campinas, SP v.15 n. 2 p. 250-263 maio/ago. 2013. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: Acesso em: 06 out. 2021.

PINTEREST. #mafalda e consumo na infância. Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/59672763782617660/> Acesso em: 19/nov/2023.

ANEXOS

ANEXO A – TCLE / TALE

ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA MESTRADO PROFISSIONAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA A E TECNOLOGIA DE GOIÁS CÂMPUS JATAÍ

Procuramos propor uma metodologia que leve os (as) estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, EJA, ao reconhecimento da importância do diálogo e consciência da realidade que vive, pois a partir dele, irá adquirir ferramentas que possibilitem questionar a situação que o sistema impõe a você. A minha condição de aluna do curso de mestrado profissional do Instituto Federal de Goiás e professora do Ensino Fundamental me motivou a escolher estudantes de 4º e 5º anos dessa instituição, Escola Municipal Clarindo de Melo para realizar minha pesquisa. Como já fui também, aluna da EJA, sei dos desafios e desmotivações que os alunos desta fase enfrentam e juntos podemos buscar alternativas que tornem a nossa existência mais humanizada.

1.1 Procedimentos Utilizados da Pesquisa ou Descrição Detalhada dos Métodos

O processo metodológico da pesquisa se desenvolverá num percurso investigativo de cunho qualitativo, cujo objeto é uma Sequência Didática sobre o conteúdo Educação Ambiental que será trabalhado numa escola na cidade de Jataí-Goiás. A população a ser estudada será composta pelos (as) estudantes de 4º e 5º anos, devidamente matriculados no 1º semestre de 2022 na instituição de ensino da rede pública municipal Clarindo de Melo, totalizando aproximadamente 10 alunos na turma no momento. Para a coleta de dados serão feitas observações diretas, com questionários a serem respondidos, sínteses, produção textual e captação de imagens dos trabalhos realizados pelos (as) estudantes, anotações da professora pesquisadora em seu caderno e possíveis produções áudio visuais. A observação será realizada durante a aplicação do Produto Educacional (Sequência Didática) em sala de aula. Nesse momento a pesquisadora estará registrando, por meio de anotações e fotografias. A entrevista será feita à coordenadora pedagógica e a gestora da instituição de ensino, com a finalidade de analisar as concepções pedagógicas e de ciências adotadas.

Especificação de Riscos/Desconfortos e Benefícios Sociais e Acadêmicos Decorrentes da Participação na Pesquisa

Em relação aos riscos/desconfortos da pesquisa ao participante, embora sejam mínimos, temos que considerar o cansaço, o aborrecimento e a falta de tempo para responder ao questionário inicial, além de desconforto, constrangimento, irritação ou alterações de comportamento durante gravação de vídeo na realização de algumas atividades, a insatisfação e mal-estar em ter seu trabalho fotografado e o receio e o constrangimento de suas falas serem anotadas durante as observações. O participante terá, durante toda a pesquisa, a possibilidade de recusar participação em alguns dos momentos que gerem desconfortos, não sofrendo nenhuma penalização por isto. A pesquisadora responsável tomará o cuidado de apresentar todos os esclarecimentos das ações promovidas durante a pesquisa, buscando evitar ao máximo a ocorrência de riscos/desconfortos, sempre zelando pelo bem-estar dos participantes envolvidos. Em relação aos benefícios da pesquisa ao participante, é importante ressaltar que haverá benefício indireto e direto. Sua participação será de extrema importância para os resultados da pesquisa, que irá promover um ensino- aprendizagem dos conteúdos da

disciplina de Ciências sobre Educação Ambiental, conscientização em relação ao meio que se vive a fim de desenvolver pensamento crítico, emancipação e promoção da transformação social dos educandos. Esses resultados permitirão perceber a importância da dialogicidade nos processos formativos.

1.2 Informação Sobre as Formas de Ressarcimento das Despesas Decorrentes da Cooperação com a Pesquisa Realizada

Os participantes não terão despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa. Todas as possíveis despesas serão pleiteadas pela pesquisadora responsável.

1.3 Garantia do Sigilo que Assegure a Privacidade e o Anonimato dos/as Participante/s

Serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade. Para garantir o sigilo, todos os dados coletados serão manipulados unicamente pelo pesquisador responsável. Toda e qualquer informação divulgada será descaracterizada para que não ocorra a identificação do participante.

1.4 Garantia Expressa de Liberdade de Participação

Serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação. O participante tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.5 Garantia Expressa de Liberdade do/a Participante em Procedimentos Específicos da Pesquisa

Também está garantida ao participante a liberdade de se recusar a responder a questões e a participar de situações que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento, como observação, realização de atividades, gravação de áudios em rodas de conversas e captação de imagens (fotografias) que forem aplicados na pesquisa.

1.6 Declaração aos Participantes dos Resultados da Pesquisa

Os resultados desse estudo serão publicizados independentemente de os resultados serem favoráveis ou não aos objetivos da pesquisa.

1.7 Apresentação das Estratégias de Divulgação dos Resultados

Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação bem como em artigos científicos de periódicos indexados. Além disso, os resultados serão divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

1.10. Garantia de Pleitear Indenização

O participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa, caso se sinta prejudicado no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo.

1. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA

COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,, inscrito (a) sob o RG/CPF/ n.º de n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Educação de Jovens e Adultos: A contextualização do ensino na perspectiva dos temas geradores da pedagogia freireana**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de carácter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, **Mislene Lemos de Almeida Assis**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Informo que meu endereço de E-mail é:, para que a pesquisadora responsável possa enviar uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. E caso eu não tenha endereço de E-mail, informarei o pesquisador responsável para que me entregue uma via impressa.

- () Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Jataí, de de 2022.

Assinatura por extenso do (a)
participante

Mislene Lemos de Almeida Assis

Mislene Lemos de Almeida Assis – Pesquisadora
Responsável



Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

1. _____
2. _____

ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA MESTRADO PROFISSIONAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA A E TECNOLOGIA DE
GOIÁS CÂMPUS JATAÍ

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

➤ **O que é o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)?**

O TALE é um documento que irá deixar claro que você e seus pais ou responsável estão sabendo da pesquisa que será realizada. Neste documento possui todas as informações necessárias sobre esta pesquisa, mas se você ou seus pais ou responsável tiver alguma dúvida poderão entrar em contato com o pesquisador.

Olá! Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa que se chama “Educação de Jovens e Adultos: Educação Ambiental a partir da contextualização do ensino na perspectiva dos temas geradores da pedagogia freireana”. Meu nome é **Mislene Lemos de Almeida Assis** e sou a pesquisadora responsável. Minha área de atuação é Professora Pedagoga na educação de Jataí/GO. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte dessa pesquisa, assine ao final deste documento. Seus pais ou responsável já deixaram você participar, mas esclareço que, se você não quiser, não há nenhum problema. Mas, se aceitar participar, e tiver alguma dúvida, você e seus pais ou responsáveis poderão esclarecê-las com o pesquisador responsável. Vocês podem mandar um e-mail para (miss.83lemons@hotmail.com) ou ligar para mim no seguinte número telefônico: (64) 9 99234 6544. Se precisar, pode ligar a cobrar, não tem nenhum problema. Se persistirem dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (62) 3612-2239. A seguir, veja mais informações sobre a pesquisa.

1. Informações sobre a pesquisa

1.1. Título, justificativas e objetivos

Esta pesquisa se intitula “Educação de Jovens e Adultos: Educação Ambiental a partir da contextualização do ensino na perspectiva dos temas geradores da pedagogia freireana” e tem como objetivo “Compreender as contribuições dos círculos de cultura para a formação crítica sobre temas relacionados à Educação Ambiental”, tendo em vista a formação crítica, emancipadora e libertadora. Gostaria que você participasse desta pesquisa por considerar muito importante a Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como forma de conscientização da necessidade de preservação do meio em que se vive e a compreensão da relação entres estes aspectos e os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Procuramos propor uma metodologia que leve os (as) estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, EJA, ao reconhecimento da importância do diálogo e consciência da realidade que vive, pois a partir dele, irá adquirir ferramentas que possibilitem questionar a situação que o sistema impõe a você. A minha condição de aluna

do curso de mestrado profissional do Instituto Federal de Goiás e professora do Ensino Fundamental me motivou a escolher estudantes de 4º e 5º anos dessa instituição, Escola Municipal Clarindo de Melo para realizar minha pesquisa. Como já fui também, aluna da EJA, sei dos desafios e desmotivações que os alunos desta fase enfrentam e juntos podemos buscar alternativas que tornem a nossa existência mais humanizada.

1.2. Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa (principais aspectos metodológicos)

Inicialmente iremos realizar uma roda de conversa que também chamaremos de Círculo de Cultura. Você responderá um questionário sobre Educação Ambiental, mas antes, iremos assistir um filme sobre o tema para você compreender melhor do que se trata. Depois você irá produzir uma síntese que iremos discutir sobre ela. Mas fique à vontade se não quiser falar. As aulas em que tiver essas atividades poderão ser gravadas, assim, você será filmado.

Por isso, é importante que você deixe que o pesquisador grave a sua voz, a sua imagem ou opinião. Então, peço que você marque uma das opções:

- () Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.3. Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação da pesquisa

Talvez esta pesquisa possa te causar algum desconforto, ou seja, pode ser que durante a pesquisa você fique cansado (a), aborrecido (a) ou falte tempo para responder ao questionário inicial, além de poder sentir-se desconfortável quando eu fizer algum questionamento sentindo-se desconfortável, constrangido (a), irritado (a) ou tenha alterações de comportamento durante a gravação do vídeo na realização de algumas atividades, a insatisfação e mal-estar em ter seu trabalho fotografado e o receio e o constrangimento de suas falas serem anotadas durante as observações. Mas a pesquisadora irá se esforçar muito para que todos esses desconfortos sejam evitados. A pesquisadora estará pronta para esclarecer todas as suas dúvidas com relação às atividades e, assim, você terá mais segurança e confiança para realizá-las.

E veja só, coisas boas podem acontecer para você durante a pesquisa! Você pode ter benefícios! Quer saber quais? Suas dificuldades relacionadas ao conteúdo Educação Ambiental poderão ser superadas; as aulas poderão ser mais dinâmicas e alegres com as atividades que a pesquisadora irá propor e você pode apresentar mais interesse por este tema. E tem mais uma coisa: a pesquisa da qual você participará poderá ajudar para que outras pesquisas sejam feitas, ou seja, outras pessoas podem se interessar em pesquisar sobre a importância da Educação Ambiental. E você terá contribuído para isso também!

1.4. Informações sobre a forma de ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa

Para essa pesquisa, você não vai gastar nada. As atividades e os materiais pedagógicos que você irá utilizar serão comprados e disponibilizados pelo pesquisador.

1.5. Garantia da liberdade de participação

Deixo bem claro que se você não quiser participar da pesquisa não haverá nenhum problema e nada irá acontecer a você. E se você aceitar participar da pesquisa, mas depois quiser desistir, pode! Você não é obrigado (a) a continuar na pesquisa se não quiser. Inclusive você é

livre para não responder a nenhuma pergunta que lhe cause *desconforto emocional* e/ou *constrangimento*, ou seja, se você ficar com vergonha ou não quiser responder a perguntas que o pesquisador irá lhe fazer não tem problema nenhum, lembrando também que você não é obrigado a realizar as atividades propostas.

1.6. Apresentação dos resultados

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, ninguém saberá que você participou da pesquisa, porque não irá aparecer seu nome, nem sua foto, nem sua filmagem. A sua participação, bem como a de todas as outras pessoas, será voluntária, quer dizer que o pesquisador não pagará para você participar.

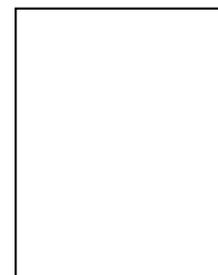
1.7. Garantia de pleitear indenização

Não está previsto indenização por sua participação, mas, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito à indenização.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,....., inscrito (a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a contextualização do ensino na perspectiva dos temas geradores da pedagogia freireana**”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, **Mislene Lemos de Almeida Assis**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí, _____ de _____ de 2022.



POLEGAR DIREITO

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

ANEXO B – Questionário socioeconômico

DADOS PESSOAIS**NOME:** _____**IDADE:** _____**QUAL O SEU GÊNERO?** () FEMININO () MASCULINO () OUTRO _____

() PREFIRO NÃO DIZER

COR: () PRETA () PARDA () BRANCA () AMARELA () INDÍGENA**ESTADO CIVIL:** () SOLTEIRO (A) () CASADO (A) () VIÚVO (A) () UNIÃO ESTÁVEL ()
DIVORCIADO(A)/ SEPARADO(A) () SEPARADO (A) NÃO OFICIALMENTE**TEM FILHOS (AS)?** () SIM () NÃO**SE TÊM FILHOS (AS), QUANTOS (AS)?** _____**QUAIS AS IDADES DELES (AS)?** _____**ENDEREÇO:** _____**TELEFONE:** _____ **CELULAR:** _____**VOCÊ TEM E-MAIL?** () SIM () NÃO **E-MAIL:** _____**DADOS PROFISSIONAIS****QUAL SUA PROFISSÃO?** _____**ATUALMENTE ESTÁ TRABALHANDO?** () SIM () NÃO**COM CARTEIRA ASSINADA?** () SIM () NÃO **EM QUÊ?** _____**COM QUANTOS ANOS VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR?** _____**SEMPRE TRABALHOU COM CARTEIRA ASSINADA?** () SIM () NÃO**DADOS ECONÔMICOS**

QUAL A RENDA MENSAL DA FAMÍLIA? CONSIDERE A RENDA DE TODOS OS INTEGRANTES DA FAMÍLIA, INCLUINDO VOCÊ E RENDAS COMPLEMENTARES.

() ATÉ 01 SALÁRIO MÍNIMO () DE 01 A 03 SALÁRIOS MÍNIMOS () MAIS DE 04 SALÁRIOS EM DIANTE

EM QUE TIPO DE IMÓVEL RESIDE? () CASA () APARTAMENTO () OUTROS :

QUAL A SITUAÇÃO DO IMÓVEL? () QUITADO () ALUGADO () FINANCIADO

() OUTROS _____

QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ? () NENHUMA () 1 () 2 () 3 () 4 () SUPERIOR A 4

SE SUPERIOR A 4, INFORME A QUANTIDADE: _____

DADOS DE ESCOLARIDADE

POR QUANTO TEMPO FICOU FORA DA ESCOLA? _____

POR QUÊ? _____

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA EJA?

QUAL MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO PARA CHEGAR À ESCOLA?

() A PÉ () BICICLETA () MOTO () TRANSPORTE COLETIVO () CARRO ()

OUTRO: _____

COM QUAL OBJETIVO VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO NA EJA?

() PRETENDO RETOMAR OS ESTUDOS

() PARA ADQUIRIR APRENDIZAGEM PARA A VIDA

() PARA MELHORIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

() OUTRO(S) MOTIVO(S)

EXPLIQUE:

POR QUE ESCOLHEU ESTA ESCOLA?

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

HÁ ALGUMA INFORMAÇÃO QUE VOCÊ GOSTARIA DE COMPLEMENTAR QUE NÃO APARECERAM NAS QUESTÕES ANTERIORES?

ASSINATURA DO (A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

ANEXO C – Jogo: Como isso ocorre?

JOGO: Como isso ocorre?

NÚMERO DE JOGADORES: 5 a 10

MATERIAL: Cartas com consequências do desmatamento e explicações.

OBJETIVO: Explorar as consequências do desmatamento e o porquê de elas ocorrerem.

REGRAS:

- 1) Os jogadores devem estar dispostos em duas fileiras, uma de frente para a outra.
- 2) Distribua todas as cartas entre os jogadores. Cada jogador deve receber uma carta ou mais, caso haja menos de 10 jogadores. Uma fileira deve receber as cartas com questionamentos e a outra, as cartas com respostas ou ilustrações.
- 3) Cada jogador lê a sua carta mentalmente.
- 4) Escolha um jogador que tenha uma carta com questionamento para começar a brincadeira. Ele deve ler a carta em voz alta, por exemplo: “Uma consequência do desmatamento é o aumento da poluição do ar”. Depois, fazer a pergunta escrita na carta: “Quem pode explicar como isso ocorre?”
- 5) Todos escutam com atenção e o jogador que estiver com a carta resposta ou com a ilustração que explica a consequência citada deve se levantar e dizer: “Eu!”, e ler a explicação contida na sua carta.
- 6) Ele então escolhe outro jogador, com carta de questionamento, para ler sua carta.
- 7) O procedimento se repete até que todos os jogadores tenham lido suas cartas.
- 8) Ao final do jogo, os pares de educandos (carta com questionamento e com a carta resposta ou ilustração correspondente) formam um Círculo de Cultura para iniciar os diálogos sobre como aquela consequência pode afetar suas vidas.
- 9) O jogo é repetido, invertendo-se as cartas dos jogadores.

VARIAÇÃO: Jogo com 5 jogadores, onde cada um recebe uma carta verde e uma branca.

ANEXO D – Música “Xote ecológico”

Xote ecológico

Luíz Gonzaga

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava aqui?
Poluição comeu
E o peixe que é do mar?
Poluição comeu
E o verde onde é que está?
Poluição comeu
Nem o Chico Mendes sobreviveu