



VLADIMIR AUGUSTO PEREIRA FERNANDES DOS SANTOS

**SABERES COTIDIANOS E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: UM ESTUDO EM UMA TURMA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**LAVRAS-MG
2018**

VLADIMIR AUGUSTO PEREIRA FERNANDES DOS SANTOS

SABERES COTIDIANOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EM UMA TURMA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Celso Vallin
Orientador

Prof. Dra. Rosana Vieira Ramos
Coorientação

LAVRAS-MG
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Santos, Vladimir Pereira.

Saberes Cotidianos E Educação Ambiental : Um Estudo Em
Uma Turma Da Educação De Jovens E Adultos / Vladimir Pereira
Santos. - 2018.

83 p. : il.

Orientador(a): Celso Vallin.

Coorientador(a): Rosana Vieira Ramos.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Educação Ambiental: EJA. 2. Geografia. 3. Saberes
cotidianos. I. Vallin, Celso. II. Ramos, Rosana Vieira. III. Título.

VLADIMIR AUGUSTO PEREIRA FERNANDES DOS SANTOS

SABERES COTIDIANOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EM UMA TURMA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação Em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21/06/18
Dr. Jaqueline Magalhães Alves - UFLA
Dr. Paulo Henrique Resende Monteiro - FAFIBE

Prof. Dr. Celso Vallin
Orientador

Prof. Dra. Rosana Vieira Ramos
Coorientação

LAVRAS-MG
2018

“Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar, é a 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, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela oportunidade.

À professora Rosana Vieira Ramos, pela orientação, paciência e disposição para ajudar.

Aos professores Celso Vallin, Jacqueline Magalhães Alves, Vanderlei Barbosa e demais professores do DED pela ajuda, mesmo indireta, na construção deste trabalho.

A todos os colegas de Mestrado, em especial Jeferson, Vanderléia, e outros, pelos conselhos.

À minha companheira de todas as horas Alexandra pela compreensão, apoio, carinho, paciência e aconselhamentos.

Aos meus filhos Ian e Luca pelas horas de ausência.

À minha Mãe Evany Pereira e Pai Isaias Augusto pelo apoio incondicional, mesmo estando em outra cidade.

Ao meu irmão Guilherme pelo apoio e incentivo.

Aos sogros Moacir e Beatriz além das tias Ieda, Maria e Rayssa pelo apoio.

Aos demais parentes e contribuintes os meus mais sinceros agradecimentos.

MUITO OBRIGADO!

Resumo

Este estudo trata da Educação Ambiental como possibilidade de aproximação de saberes do cotidiano e saberes escolares em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Entendemos os saberes cotidianos na perspectiva de Paulo Freire, ou seja: o saber decorrente da “leitura do mundo” e da “pronúncia do mundo” na palavra dos sujeitos. Tais saberes expressos pelos participantes desta pesquisa anunciam aprendizados importantes para educadores e educadoras que busquem relacionar as vivências e falas dos educandos e educandas com os conteúdos ou saberes escolares desenvolvidos na escola. Já a Educação Ambiental é aqui analisada no campo dos estudos que contribuem para a formação crítica e ancorada nos estudos da geografia. Nesta perspectiva este estudo adota como central o conceito de “lugar”; ou o lugar em que os saberes do cotidiano e os saberes escolares se dão. Os sujeitos participantes desta pesquisa são jovens e adultos de uma turma de ensino médio no município de Lavras - MG junto a eles e elas buscamos analisar como tais saberes são articulados com os saberes escolares vivenciados nas aulas de geografia com foco na educação ambiental. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos a metodologia qualitativa e os seguintes métodos de coleta de dados: questionário para descrição do perfil dos participantes da pesquisa entrevista com roteiro de conversa e trilhas de caminhadas registradas com fotografias nos “lugares” selecionados: a escola, os lugares do trabalho e os lugares onde moram para explicitar os saberes cotidianos destes jovens e adultos a respeito da Educação Ambiental. A palavra dos participantes desta pesquisa mostra o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes do cotidiano porque os mesmos não encontram nos aprendizados desenvolvidos na escola uma associação com os problemas ambientais reconhecidos por eles e elas nas trilhas da vida. Neste estudo não foi possível relacionar os conteúdos escolares com os saberes do cotidiano dentro da sala de aula porque não fizemos observação de aulas. Nos apoiamos então nas fotografias e falas dos e das participantes da pesquisa e nos ancoramos na fundamentação teórica que sustenta este trabalho. O achado mais importante deste estudo indica para educadores e educadoras uma prática docente que busque valorizar os estudantes como sujeitos da produção de conhecimentos e a escola como lugar do entrecruzamento dos saberes cotidianos e saberes escolares. Percebe-se a trilha de registro das vivências como uma possibilidade pedagógica para Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; EJA; geografia; saberes cotidianos.

ABSTRACT

This study deals with Environmental Education as a possibility to approach everyday knowledge and school knowledge in a Youth and Adult Education class. We understand the everyday knowledge in Paulo Freire's perspective, that is: the knowledge derived from the "reading of the world" and the "pronunciation of the world" in the subject's word. Such knowledge expressed by the participants of this research announces important learning for educators who seek to relate the experiences and speeches of learners with the contents or school knowledge developed in the school. Environmental Education is analyzed here in the field of studies that contribute to the critical formation and anchored in geography studies. In this perspective this study adopts as central the concept of "place"; or the place where everyday knowledge and school knowledge are given. The subjects participating in this research are youngsters and adults of a high school class in the city of Lavras - MG, together with them, and we seek to analyze how such knowledge are articulated with the school knowledge experienced in geography classes focused on environmental education. For the development of this research we adopted the qualitative methodology and the following methods of data collection: questionnaire to describe the profile of the participants of the research interview with conversation script and hiking trails recorded with photographs in the selected "places": school, places work and the places where they live to make explicit the daily knowledge of these young people and adults about Environmental Education. The word of the participants of this research shows the distance between the school knowledge and the everyday knowledge because they do not find in the learning developed in the school an association with the environmental problems recognized by them and them in the paths of life. In this study was not possible to relate the school contents with the everyday knowledge within the classroom because we did not observe school classes. We then support the photographs and speeches of the participants and the anchors in the theoretical foundation that supports this work. The most important finding of this study indicates to educators a teaching practice that seeks to value students as subjects of the production of knowledge and the school as a place of the intertwining of everyday knowledge and school knowledge. The track record of experiences is a pedagogical possibility for Environmental Education.

Key Word: Environmental education, EJA, geography, everyday knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Título da Figura.....	22
Figura 2 – Título da Figura.....	24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Título da Figura.....	22
Tabela 2 – Título da Figura.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EA- Educação Ambiental

Art. - Artigo

Cap - Capítulo

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Instituto de Geografia e Estatística

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNMA- Política Nacional de Meio Ambiente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 Paulo Freire, EJA e os saberes do cotidiano	18
2.1.1 A educação de jovens e adultos no Brasil.....	26
2.1.2 Fundamentos e Funções da Educação de Jovens e Adultos.....	27
2.1.3 Direito à Educação.....	28
2.1.4 Bases Legais Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	29
2.1.5 Formação de docentes para a EJA.....	30
2.1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA.....	30
2.1 Educação Ambiental na EJA.....	31
2.2 A Geografia: o percurso da ciência,.....	36
2.3. Geografia: ensino e aprendizagem mediada pelos saberes cotidianos.....	40
2.3.1 Saberes escolares.....	43
2.3.2 A Educação Ambiental: pressupostos teóricos	44
3 Metodologia de pesquisa : Uma abordagem qualitativa.....	47
3.1 Trilhas e fotografias como lugares do saber.....	48
3.2 Fotografia: Imagens que recortam o contexto como espaços educativos	49
3.3 Local do estudo.....	50
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	52
3.5 Coleta de dados.....	53
4.Saberes do cotidiano nas “trilhas educativas”	54
5. Considerações Finais.....	73
6. Referências	75
Apêndices.....	82

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, o Planeta Terra vem sendo esculpido pelas forças naturais, criando-se paisagens e distribuindo os seres vivos (meio biótipo) e não vivos (abióticos) pelos espaços da terra. O que leva os seres vivos a selecionarem um espaço para sua existência? Diversos seriam os motivos dentre os quais, a disponibilidade de alimento, segurança, qualidade do ambiente, entre outros. Assim, a relação entre os seres ocorre de forma dinâmica e mutuamente influenciadora.

Diante disso, é possível indagar: será que nós, seres humanos, temos refletido sobre quais são os reais impactos de nossas práticas no ambiente e que consequências geram? Estes impactos, fruto de nossas ações, a princípio colocada como evoluções, têm elevados custos naturais e sociais. Em muitos locais do planeta, já não existem mais condições mínimas necessárias nem para nossa sobrevivência. Comportamos como se estivéssemos acima da natureza, perdendo assim, aos poucos a consciência da integração do ser humano como natureza. A partir disso, necessitamos de indivíduos críticos que apresentem novas alternativas e compreendam que não somos soberanos, e sim parte do todo.

Após a Revolução Industrial, ocorrida no final do século XIX, a velocidade de transformação do espaço urbano se intensificou, motivada pelas necessidades de obtenção de recursos naturais em maior quantidade para matéria prima utilizada nas recém-inauguradas grandes fábricas. Atualmente, as consequências deste evento histórico também nos fazem refletir sobre o ambiente que queremos.

A Educação Ambiental, surgida a partir da convergência de reivindicações por melhor qualidade de vida para todos os seres que nesta terra habitam, traz a reflexão dos impactos sociais e ambientais. Algumas situações que contribuíram para a criação e formalização da educação ambiental foram a publicação do livro "Primavera silenciosa" que critica a utilização de agrotóxicos e a elaboração do relatório "Os limites do crescimento" que culminaram na I conferência das Nações unidas de onde nasce mundialmente a Educação Ambiental.

Assim, como aprendemos a falar, andar, ler, escrever e compreender as formas de comunicação, somos capazes também de apurar nossa relação com o ambiente, aprendendo a Educação Ambiental.

A educação ambiental, como também a educação em um todo se caracteriza como sendo de fundamental importância para a formação, não só dos indivíduos, como da sociedade em si. É por meio da educação que o sujeito inicia um processo de desenvolvimento dos seus saberes, até então, prévio, isto é, adquiridos nas vivências cotidianas e passam a fazer parte do conhecimento de mundo.

Nesta pesquisa, nosso foco é a educação ambiental na modalidade de jovens e Adultos, assim, nosso problema de pesquisa é apresentado nesta questão: quais são as relações existentes entre os saberes cotidianos e escolares dos estudantes da EJA ensino médio geografia com foco em Educação Ambiental? .

A partir dos pressupostos, é importante ressaltar que este trabalho não segue tendências progressistas, isto é, não está relacionada com a noção de progresso infinito. O progresso que não é suficiente para influenciar as mudanças necessárias, ou seja, o progresso não explica definitivamente o processo e, nem sempre pode ser considerado positivo, apresentando melhora. Isso também acontece com a Educação Ambiental, uma vez que desde a Revolução Industrial houve inúmeras mudanças que apesar de todos os esforços os problemas não foram solucionados.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar a relação entre saberes escolares e saberes do cotidiano na modalidade EJA, ensino médio, tendo a geografia, como área do conhecimento, permeado pela educação ambiental.

Objetivos específicos

- Identificar se a Educação Ambiental é percebida e em qual macrotendência ela ocorre.
- Descrever os saberes do cotidiano na percepção de jovens e adultos com foco nos espaços que os estudantes ocupam como residência, escola e trabalho.
- Identificar se os saberes da Geografia escolar contribuem para a Educação Ambiental.
- Reconhecer as relações entre saberes do cotidiano e saberes escolares na educação de jovens e adultos com enfatizando a Educação Ambiental.

Justificativa

Este trabalho se baseia em razões que transitam por questões pessoais, sociais e científicas que serão demonstradas a seguir. Pessoal, pois desde a infância interessei-me por questões ligadas ao espaço e sua ocupação. Além disso, sou professor de geografia, sempre me indaguei sobre qual é a importância do uso dos lugares para a educação. Lugar esse que é utilizado como conceito: sendo a fração mínima do território. Também tenho entre jovens e adultos/EJA minha melhor experiência como professor; eles possuem uma vasta gama de saberes que podem ser utilizados. Assim, minha trajetória, mesmo antes da academia, perpassa pela educação ambiental e pelo interesse de compreender as riquezas e desigualdades sócio espaciais no Brasil e no Mundo.

Minha motivação social é a necessidade de reflexão sobre o tema saberes do cotidiano e educação ambiental na EJA por meio da geografia, enfatizando o lugar onde saberes do cotidiano se fazem e refazem na leitura do mundo. Precisamos ter ciência do potencial existente nos saberes que, por tornarem-se rotineiros, não os valorizamos. Além disso, há a necessidade de ponderarmos sobre nossa responsabilidade frente aos impactos ambientais. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é aproximar os saberes cotidianos dos escolares, como possibilidade de produção de conhecimentos de maior abrangência e relevância.

As motivações científicas que permeiam este trabalho passam pela vontade de contribuir com futuras pesquisas que venham a trabalhar com a temática, e ainda, criar recursos educativos para novas práticas tanto para a Geografia quanto à Educação Ambiental.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do presente estudo é estruturado em quatro unidades que abordam o contexto da Educação Ambiental como tema da disciplina de Geografia na EJA. Na primeira unidade, a abordagem direciona-se para Paulo Freire, EJA no Brasil e os saberes do cotidiano; na segunda unidade, fala-se da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; em seguida, na terceira unidade, o foco volta-se para a Educação Ambiental; na unidade quatro, para finalizar, descreve-se: Trilhas e fotografias como lugares dos saberes.

2.1 Paulo Freire, EJA e os saberes do cotidiano.

Paulo Freire foi e continua sendo um educador que contribuiu com a educação em vários aspectos, sendo seu principal legado levar os educadores a uma reflexão, a ação de educar e ser educado a partir de uma reflexão crítica da realidade, além da simples detenção do saber.

Segundo Camargo (2014) Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife/PE no ano de 1921, caçula de uma família com quatro filhos, graduou-se em direito e posteriormente fez doutorado em filosofia e história da educação. Foi educador da língua portuguesa e aos 26 anos começou a trabalhar com a educação de jovens e adultos sendo diretor de Educação e Cultura do Sistema Sesi. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular no norte e nordeste do Brasil na década de 60 ou na época pré-golpe militar de 1964. Esse movimento fundamentou a concepção freiriana de educação e a proposta de alfabetização escrita e vivida por Paulo Freire e todos e todas que conhecendo as lutas do povo empobrecido, excluído e oprimido no Brasil se empenhassem no compromisso com a Educação dentro da Pedagogia do Oprimido em que a alfabetização de jovens e adultos era e é enraizada nas lutas e na libertação dos oprimidos.

Sendo assim, na cidade de Angicos-RN iniciou uma proposta simples e inovadora alfabetizando em 40 horas, 380 homens e mulheres fora da idade escolar, estabelecendo uma nova forma de educação, baseando no direito à formação crítica e cidadã. A alfabetização segundo Freire (1981), usando palavras geradoras que “descobertas” no diálogo com os educandos sobre suas vidas, seus “saberes de experiência feito” ou saberes do cotidiano, como

tratamos nesta pesquisa, iam junto com os e as educadoras fazendo a “leitura do mundo” preceder a “leitura das palavras”, tanto a escrita do mundo e a escrita das palavras.

Em seguida afirma Camargo (2014), Freire foi diretor da Divisão de Cultura da Secretaria Municipal de Educação e tornou-se membro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. A seguir por meio de convite do então presidente João Goulart torna-se responsável pelo Programa Nacional de Alfabetização, extinto em abril de 1964 pela ditadura militar.

Foi preso e pediu asilo político na Bolívia, em seguida muda-se para o Chile, sendo assessor do Ministério da Educação daquele país e consultor da Unesco. Após essas experiências é convidado a lecionar em Harvard e Genebra, discorrendo sobre sua própria obra.

Camargo (2014) ressalta outras contribuições de Freire encontradas no processo de independência de países do continente africano como Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe onde viveu a experiência de alfabetizar uma turma de EJA auxiliado por uma Biblioteca Popular. Dessa experiência escreveu o livro “*A importância do ato de ler- Em três artigos que se completam*”. Uma entre diversas obras que valorizam os saberes e cultura dos educandos e das educandas, dos educadores e das educadoras e os fazem lutar para a transformação da realidade.

Nessa obra ressalta a importância do ato de ler para interpretar o mundo. Freire (1981), enuncia que a leitura do mundo é uma ferramenta de resgate de sujeitos submetidos à opressão, promovendo a libertação humana por meio da tomada de consciência da realidade e da possibilidade de serem sujeitos da transformação dessa realidade. Dentre as diversas obras de Freire, escolhemos esse livro para fundamentar esta pesquisa, por trabalhar saberes do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem aproximando-os dos saberes escolares, pois segundo o autor “A compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989 p. 9).

Após o fim da ditadura Paulo Freire regressa ao Brasil e durante o processo de redemocratização do país leciona na PUC-SP e Unicamp, também é convidado a ser secretário municipal de Educação em São Paulo. Freire é o brasileiro com o maior número de títulos concedidos por universidades ao redor do mundo, em reconhecimento ao seu legado intelectual.

Considerado um dos maiores pensadores da pedagogia do sec. XX, é também o Patrono da Educação Brasileira.

Conhecendo um pouco de Freire é possível perceber que ao longo de sua vida algumas palavras estiveram sempre presentes de forma objetiva e subjetiva, tais como: opressão, oprimidos, prática, práxis, mundo, liberdade, experiência, saber, educação, leitura e escrita, cultura, luta, sujeitos, transformação, dentre tantas outras.

Ireland (2014) destaca que a proposta de educação e, conseqüentemente alfabetização de Freire buscava uma dialogicidade entre educador e educando e entre os saberes cotidianos e os escolares. Sendo o educando propulsor do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, já que as palavras geradoras faziam parte do vocabulário vivenciado. Os educandos eram orientados por meio do seu mundo, sua cultura e seus saberes, sendo esses valorizados e respeitados.

Diante disso, Freire concede autonomia ao educando e utiliza o mundo desses como ferramenta de aprendizagem, distanciando da abstração de muitos saberes propostos pela educação escolar. Esse novo método se demonstra revolucionário e as classes dominantes daquele momento não o respaldam. Tanto que graças a efervescência política do golpe militar brasileiro, substituem o método de alfabetização freiriano pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral.

Ireland (2014), afirma que para Freire a educação é um direito, uma necessidade fundamental. O ato de aprender e sanar suas curiosidades são parte da essência do ser humano, fazendo com que se liberte, criando novos saberes e novos sujeitos. Para Freire (1997, p. 85) “o mundo não é; o mundo está sendo”, o mundo não está pronto e acabado, o mundo é permanente mudança ou possibilidade de mudança.

Na experiência, na trajetória e nos escritos de Paulo Freire a Educação de Jovens e Adultos EJA ganhou mais visibilidade e atenção dos legisladores (as), pesquisadores (as), professores (as), entre outros/as.

A educação ocorre de maneira formal e informal, não sendo a escola a única instituição que ensina. A vida ensina, o mundo ensina, as relações sociais ensinam, as relações ser humano e natureza ensinam. São muitas as oportunidades de aprendizagem que sustentam nossa compreensão da relação entre saberes do cotidiano e saberes escolares, geografia e Educação

Ambiental porque entendemos que a “a escola não deve ser reduzida a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos alunos” (Freire, 1989, p.11).

Assim, texto, contexto e experiências devem se articular dialogicamente para construção do mundo, promovendo significados tanto para as palavras quanto para as ações. Nesta pesquisa **a residência, a escola e o trabalho** são os lugares educativos, selecionados como foco e percorridos nas trilhas feitas junto com os jovens e adultos para o registro dos saberes do cotidiano sobre Educação Ambiental visualizados e vividos pelos mesmos.

Juntos pesquisador, jovens e adultos procuram aprofundar saberes e descobrir lugares educativos. Vivemos em constante mudança, e é claramente perceptível que mais do que conteúdos memorizáveis, a melhor forma de alcançar os objetivos educacionais é desenvolvermos metodologias diferenciadas, para uma significação profunda.

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memoriza-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto” (Freire,1989, p. 12).

Em acordo com Freire, fazendo um paralelo sobre a importância do ato de ler e descrever a leitura que temos do mundo, é possível pensar como erroneamente agimos como educadores ao enfatizar conteúdos muitas vezes incompreendidos, memorizáveis e sem um significado para a ampliação dos saberes usados no cotidiano dos estudantes. Freire nos ensina como ler o mundo e interpreta-lo. A Educação Ambiental que segundo Reigota (1994), é uma educação política que prepara o cidadão para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza concorda com a educação libertária e emancipatória ensinada por Freire.

A Educação Ambiental surge da necessidade de equilíbrio entre as ações humanas frente a capacidade de recomposição dos recursos naturais. E devido ao consumo elevado e desnecessário por parte de uma crescente porcentagem da população mundial, que a educação ambiental propõe discutir em uma visão geográfica, descortinando as relações intrínsecas do sistema capitalista, que resulta na degradação dos espaços natural e social.

Toda educação como prática educativa crítica nos faz refletir como interagimos nos nossos espaços de vivência e que espaços queremos para nós e para os outros. É por meio da educação que se empodera os sujeitos criando uma nova consciência moral e prática diferente da vigente, que se limita a acumular capital sem levar em consideração as consequências dessa prática.

A Educação Ambiental de jovens e adultos mediada por um professor ou professora de Geografia pode fazer uso dos elementos do lugar, para consolidar os aprendizados fundamentados nas vivências e nos saberes do cotidiano, promovendo novos saberes. Na concepção de Educação e formação de educadores em Freire:

Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar, é a 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, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (1996, p. 12).

Assim sendo, o autor nos traz uma reflexão sobre que saberes são necessários aos mediadores das práticas educativas, que segundo ele os saberes docentes requerem exigências como: rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação de palavras pelo exemplo, risco, reflexão crítica, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado.

A seguir passaremos a discutir cada uma destas exigências.

a) Rigorosidade metodológica: consiste“ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2002, p.28). Essas condições exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes. Ensinar necessita de procedimentos compatíveis à realidade dos educandos de forma crítica e aguçando o caráter investigativo.

b) Pesquisa: não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, quando tratamos de educação. “Hoje se fala muito no professor pesquisador, mas isto não é uma qualidade, pois faz parte da

natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Precisamos que o professor se perceba e se assuma como pesquisador. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (Freire, 2002, p.32). Ensinar é o ato de pesquisar e dar significância à realidade vivida pelo educando e, conseqüentemente, educando-me.

c) Respeito aos saberes dos educandos:

A escola deve respeitar os saberes dos educandos – socialmente construídos na prática comunitária - discutindo, também, com os alunos, a razão de ser de alguns deles em relação ao ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência dos alunos, que vivem em áreas descuidadas pelo poder público, para discutir seus problemas? (FREIRE, 2002, p.33.).

Sem respeito nenhuma interação é realizada em sua plenitude e respeitando os saberes dos educandos podemos utilizá-los para dar maior significância às aprendizagens.

d) Criticidade:

Na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber cotidiano, critica-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, tornando-se curiosidade epistemológica, muda de qualidade, mas não de essência, e essa mudança não se dá automaticamente. Essa é uma das principais tarefas do educador progressista - o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2002, p.34.).

Aguçar a criticidade do educando é fazê-lo pensar e refletir seu lugar no mundo e como ele pode auxiliar nos problemas que o cercam.

e) Estética e Ética:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ser feita sem uma rigorosa formação ética e estética. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornamo-nos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper. Por tudo isso, fizemo-nos seres éticos. Só somos, porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe da ética. Quanto mais fora dela, maior a transgressão (FREIRE, 2002, p.36).

É por meio da ética e estética, que realizamos mudanças e, quanto mais alheio a ela mais fácil se torna a dominação.

f) Corporificação das palavras pelo exemplo:

Quem pensa certo está cansado de saber que palavras, sem exemplo, pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo (agir de acordo com o que pensa). Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal, que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo (de forma progressista), e, ao mesmo tempo, perguntar ao aluno se "sabe com quem está falando (FREIRE, 2002, p.38).

Ensinar requer exemplificação de ideias, conteúdos, entre outros, para que possa ser possível a consolidação do conhecimento.

g) Risco: aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é o cronológico. O velho que preserva sua validade encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida à qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raças, de classes, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2002, p.39/40).

Todas as atividades, mesmo que de forma mínima, requerem riscos, na educação o novo se relaciona com a ideia rejeição, transgressão e discriminação, tanto de ideias como de sujeitos.

h) Reflexão crítica sobre a prática:

A prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder. Pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2002, p.42/43).

Ensinar envolve o repensar práticas e teorias em conjunto com seus pares, formadores e demais atores da escola.

i) Consciência do inacabamento:

A inconclusão do ser é própria de sua experiência vital. Onde há vida, há inconclusão, embora esta só seja consciente entre homens e mulheres. A invenção da existência envolve necessariamente a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que ocorria e ocorre no domínio da vida, na espiritualização do mundo, entre outros. Tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Só os seres que se tornaram

éticos podem romper com a ética. É necessário insistir na problematização do futuro e recusar sua inexorabilidade (FREIRE, 2002, p.55).

Ensinar pressupõe que tanto educandos quanto educadores estão em um processo que é dialógico e mutuamente se auxiliam no processo de formação de sujeitos.

j) Reconhecimento de ser condicionado:

Gosto de ser gente, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. E a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história (FREIRE, 2002, p.59).

Sendo inacabado e buscando essa completude utópica, cremos que somos condicionados a mudanças, diferenças, entre outros ao longo deste processo.

k) Respeito à autonomia do ser educando:

Ao desrespeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, ao ironizá-lo, minimizá-lo, mandar que "ele se ponha em seu lugar", ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, ao se eximir do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, ao se furtar do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, o professor transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de ser curioso e inquieto. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A beleza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber (FREIRE, 2002, p.65/66).

O respeito mútuo em todas as esferas é fundamental para as relações que buscam respeito, gerando liberdade de diálogo e entendimento, princípios básicos para a libertação dos sujeitos.

Freire, ainda, aborda outros saberes, mas, ficamos nesses acima destacados.

Nesta pesquisa criamos um paralelo entre alfabetização para leitura do mundo por meio do seu cotidiano e saberes cotidianos para a educação ambiental crítica por meio da geografia.

2.1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

No sentido de atender as reivindicações sociais, produto de uma sociedade democrática em que se busca a igualdade entre cidadãos e cidadãs, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, com foco ao atendimento para esse segmento social, é contemplada na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I que determina: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante, a garantia de educação básica obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Nos dias atuais, pode-se afirmar que nem todos os brasileiros tiveram oportunidades iguais para frequentarem e se formarem numa escola de ensino regular. Muitos desses brasileiros não tiveram condições de ingressar ou darem continuidade aos seus estudos por inúmeros motivos, tendo mediante a determinação legal constitucional, nova oportunidade que se concretiza com a política pública de Educação de Jovens e Adultos.

Com fundamento na resolução CNE/CEB N°11 (BRASIL, 2000), explicita os relatos sobre a educação dos brasileiros datam do início do Brasil imperial como consta na Constituição do Império de 1824, que determinava o ensino gratuito a todos.

Todavia, não se percebe menção referente a educação de pessoas que não tiveram oportunidades no ensino regular proposto na época, ou seja, o que denominamos, na atualidade, de Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, o Decreto nº 7.247 de 19/4/1879, orientou sobre a reforma do ensino, prevendo a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino (BRASIL, 2000). Ao percorrer os estudos sobre os direitos desses brasileiros, pode-se acrescentar que a legislação consultada trouxe avanços e retrocessos no que se refere ao atendimento escolar para todos de forma igualitária.

Por exemplo, podemos citar o Plano Nacional de Educação de 1936/1937 cuja execução não obteve êxito em razão do golpe instaurado no Brasil. Na Constituição Federal de 1937, a meta foi o favorecimento do Estado Brasileiro que não tinha interesse na propagação do conhecimento crítico. Naquele momento para o Estado Novo o que interessava era o ensino

profissionalizante, para capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias (BRASIL,2000).

É importante ressaltar que a orientação do Decreto nº 7.247 de 19/4/1879 foi precursora do atual ensino para estudantes jovens e adultos em escolas brasileiras. Segundo Haddad (2007), cresceu o número de pessoas no Brasil que reconhecem a Educação como direito. A Constituição Federal de 1988 garante a Educação como direito universal e dever do Estado e esse direito é reafirmado por várias leis, como por exemplo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A política educacional em EJA foi estruturada por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que é a justificativa histórica e social da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Ele é estruturado em dez partes, destacamos as principais, como: fundamentos e funções da EJA; o direito à educação; bases legais das diretrizes curriculares nacionais para EJA; formação docente para a EJA e as diretrizes curriculares nacionais para a EJA (BRASIL, 2000).

As Leis e Diretrizes da Educação Básica do Brasil, em 1996 no art. 1º define educação como “(...) processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Segundo esse mesmo documento, quanto maior a idade, maiores são os percentuais dos analfabetos. Entretanto, o mesmo parecer cita que esses dados apresentaram queda entre os anos de 1920 a 1996 (BRASIL, 2000).

2.1.2 Fundamentos e Funções da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Almeida (2000), jovens e adultos que não puderam alcançar a escolaridade merecem uma reparação. “A reentrada no sistema escolar, daqueles que tiveram uma interrupção forçada, seja por repetência ou evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia [...], possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho”.

E para o convívio social. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, com a EJA objetiva reparar uma dívida social com aqueles que não se escolarizaram na “idade certa”. Essa modalidade de educação significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento do direito à igualdade legal e legítima de todo e qualquer ser humano.

Em 2002, documentos oficiais falavam que a EJA teria três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

-Função reparadora: “não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade -, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é **indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem** específicas de alunos jovens e adultos”.

-Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

-Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002).

2.1.3 Direito à Educação.

Para Almeida (2000), a EJA é vista pela sociedade brasileira como compensação e não como direito, visto essa que foi substituída pelas ideias de “reparação” e “equidade”, sendo assim, muito ainda precisa ser feito para sua efetivação.

Para o estudioso, os limites entre escolarização e idade ainda não conseguiram, mas direcionam, para uma democratização da escola, logo podemos declarar que a educação é direito de todos, somente quando houver escolas em suficiência e qualidade para todos os cidadãos desse país. O mesmo documento considera que as superações desses desníveis de idade consistem em

possibilidades para a EJA mostrar seu potencial de educação permanente, em relação ao desenvolvimento da pessoa humana face a ética, a estética, a identidade de si e do outro e ao direito ao saber. Dessa forma, o país pode efetivar o princípio de igualdade de oportunidades, revelando méritos pessoais e riquezas múltiplas.

2.1.4 Bases Legais Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Conforme a Constituição (BRASIL, 1988) art. 205, toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Já a LDB, por meio do art.2, dispõe que a Educação abrange o conjunto das pessoas e dos educandos como universo de referência sem limitações (BRASIL, 1996). Assim a EJA tem isso como princípio e como origem, conquistas provindas de lutas sociais por educação.

Segundo o Parecer do CNE:

A legislação educacional existente e é bem mais complexa, pois, além dos dispositivos de caráter nacional, compreendem as constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios. De acordo com nossa Constituição, os Estados e Municípios, segundo a distribuição das competências, possuem autonomia. (BRASIL, 2000).

Estabelecendo normas próprias, respeitando, porém o que é estabelecido em nível nacional e proporcionando especificidades, cada instituição a seu modo.

De acordo com o Parecer estudado, que considera que a LDB n. 9394/96 extingue a noção de supletivo e, em seu lugar, apresenta no Título V, Capítulo II e Seção V, por meio dos artigos 37 e 38, um novo status para a EJA, agora como modalidade da educação básica (BRASIL, 1996). Almeida (2010) assinala que a mudança proporciona uma dignidade própria e mais ampla, visando eliminar um olhar de externalidade ao ensino regular. Cabe aos sistemas de ensino garantir a disponibilidade gratuita e compatível a esse público. Sendo assim, conforme o Parecer referido na EJA é momento de reconstruir essas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articuladas com os saberes escolares, sendo

a validação das aprendizagens extraescolares uma característica da flexibilidade que pode aproveitar “saberes” provindos das práticas.

Para que tudo isso ocorra, segundo o mesmo documento, são necessários professores especializados nesta modalidade, carga horária compatível, alunos em número adequado, avaliação contínua para identificação das necessidades e novos meios pedagógicos de vencer esses entraves.

2.1.5 Formação de docentes para a EJA

De acordo com o art. 22 da LDB, a formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve ter como objetivo desenvolver o educando, assegurando a formação comum para o exercício da cidadania e fornecer meios para progressão no trabalho e estudos posteriores (BRASIL, 1996). Segundo o Parecer nº 11/2000-CEB, o docente em EJA deve possuir exigências comuns e aquelas relativas a essa modalidade de ensino, gerando igualdade de oportunidades aos alunos, considerando suas diferenças, para constituição de saberes próprios da educação, voltados para jovens e adultos.

Dessa maneira, o Parecer considera necessária uma formação específica para a EJA, para que haja adequação entre os saberes do cotidiano e escolares, criando acesso e permanência, com métodos, conteúdos e tempos diferentes do ensino regular. Devem as universidades e outras instituições de formação, resgatar essa dívida social, promovendo espaços de formação e diálogo, recuperando e integrando experiências significativas, produzindo materiais e divulgando materiais didáticos já produzidos nas práticas de educação emancipatória.

2.1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA

De acordo com o Parecer CNE nº 11 (BRASIL,2000), a EJA é uma modalidade da educação básica que está no interior das etapas, fundamental e média, que se fundamenta pelos mesmos princípios da LDB (BRASIL, 1996;), seus componentes curriculares são os mesmos das diretrizes dos ensinos fundamental e médio. A elaboração de diretrizes específicas poderia criar um dualismo, entretanto essa situação não representa uma igualdade entre as modalidades,

levando em consideração as diferenças socioculturais de cada etapa da vida, argumento significativo para a ressignificação das diretrizes da EJA.

Segundo o Parecer em questão, o reconhecimento de identidades pessoais e diversidades coletivas são prerrogativas das diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Grande parte do público da EJA passou ou passa por experiências de desfavorecimento social, de forma que **identificar, conhecer, distinguir e valorizar** a realidade deste grupo é princípio metodológico para produção de saberes curriculares.

O Parecer acima citado considera que a diversidade da escola é fundamental para contemplar as desigualdades nos pontos de partida e que é necessário um tratamento diferenciado para garantir a todos um patamar comum de chegada. O mesmo Parecer dispõe que a elaboração e execução de projetos pedagógicos é um momento privilegiado, pois expressa a autonomia e inclui os planejamentos das atividades. Almeida (2010) afirma que os projetos resumem os princípios, objetivos das leis de educação, as diretrizes curriculares nacionais e a coerência entre etapa e tipo de programa ofertado por um curso, considerando a qualificação do corpo docente e os meios disponíveis, tornando-se, segundo o Parecer, um currículo em ação.

2.2 Educação Ambiental na EJA

Nessa seção do desenvolvimento do presente estudo, será pontuado alguns aspectos de maior relevância para a abordagem da Educação Ambiental na EJA.

A sociedade industrializada vem adquirindo um nível de evolução com tendências a impactar o meio ambiente e causar danos irreversíveis, com total ausência de conscientização dos profissionais que atuam numa área em que o lucro é a finalidade maior, em detrimento das demais prioridades voltadas para a qualidade de vida do homem no Planeta. Como em todos os âmbitos da existência humana, em que se preceitua a qualidade e a saúde que precisam ser valorizadas, a Educação Ambiental está intrinsecamente vinculada a essa busca, pois sem educação não podemos visualizar um futuro melhor para todas as gerações.

Para tratar o tema Educação Ambiental, de grande importância para este estudo, com maior abrangência remete-se a reflexão ao ano de 1995, quando o Fundo Mundial para a Natureza tomou a iniciativa e decidiu realizar trabalhos em educação ambiental junto ao ensino

formal no país em âmbito nacional. A meta principal foi produzir recursos para atender à demanda de formação e aperfeiçoamento profissional e de materiais de apoio. Para isso, consideraram inicialmente, as experiências já desenvolvidas, propondo as garantias de maior alcance ao nível de todos os estados e, que ao mesmo tempo, favorecessem impactos em níveis locais de atuação (BRASIL, 1997).

Com essa meta, os países que assinaram o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, como o Brasil, criaram seus mecanismos de apoio à proposta e uma vasta legislação ambiental foi elaborada e colocada em prática, destacando-se para este estudo, a Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. Essa orientou sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental, com sua coordenação de competência do órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

Vale lembrar que um dos passos de suma importância para a institucionalização da Educação Ambiental ocorreu em 1981, quando se estabeleceu no âmbito legislativo a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), a necessidade de incluir “a educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente, evidenciando a capilaridade que se desejava imprimir a essa prática pedagógica” (BRASIL, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, podemos incluir a EJA, um nível também de modalidade de ensino. Especificamente no conteúdo de Geografia, é usual trabalhar a Educação Ambiental, conforme os objetivos de cada etapa do ensino.

Segundo Guimarães:

A EA Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio (GUIMARAES, 2010).

A Educação Ambiental é de tamanha relevância e por esse motivo é tratada em disciplinas e modalidades de ensino, pois permite que o indivíduo desenvolva um senso crítico sobre inúmeras questões ligadas não só ao meio ambiente como também ao contexto social. Diante disso, é possível inferir que sem educação ambiental não será possível à transformação social,

pois o meio ambiente está sendo sempre explorado pelo homem e precisa ser preservado. O meio ambiente precisa ser cuidado e mantido sua sustentabilidade em prol de todas as gerações vindouras.

A Lei Federal n. 9.795/99, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Hoje, se pode afirmar que as mudanças de condutas individuais e coletivas começam a ser vistas na sociedade brasileira. Porém, ainda os passos estão lentos e a natureza não é preservada como deveria. Em seu artigo art.1º a lei afirma.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL,1999).

O que se nota é que a Educação Ambiental se estende por todos os âmbitos da sociedade e deve ser valorizada por todos: cidadãos, empresas, governo, escola, enfim, trata-se de um envolvimento, na verdade, global, sobretudo quando falamos de educação formal, ministrada pela escola. Conforme Flickinger (1994, p. 198) afirma, “as discussões em torno da educação ambiental ainda não chegaram à criação de princípios ou critérios claros, capazes de oferecer base segura a partir da qual poderíamos pensar em projetos de implementação de uma respectiva prática de ensino”.

Ainda se observa que as metodologias de EA devem visar “a incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999, art.8º). A EA tornou-se uma área de conhecimento fértil que transita por todas as disciplinas escolares que com ela se expandem no sentido de, valorizar as questões ambientais, extraindo conceitos fundamentados na sustentabilidade, ou seja, na utilização dos recursos naturais com vistas na precaução de evitar os danos tão presentes hoje na vida das populações.

Para Layrargues e Lima (2011), existem três macrotendências “que abrigam as correntes político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil”.

*Conservacionista: Surgida inicialmente, tinha como base uma sensibilização com a natureza, de forma que conhecendo, vou cuidar e preservar, mudando meu comportamento. Tem como base científica a ecologia. Não enfatiza as questões sociais e políticas, mas sim posturas individuais.

*Pragmática: Se distancia da macrotendência conservacionista por se preocupar com o âmbito produção e consumo. Está associada a lógica de mercado, ao neoliberalismo e a compensações.

*Crítica: Fundamenta-se na crítica ao sistema político econômico em que vivemos. Combatendo as injustiças e desigualdades socioambientais, contextualizando e problematizando o modelo de desenvolvimento.

Sendo assim, percebemos que o uso adequado dos bens naturais é necessário, para a preservação do meio ambiente e a conscientização de toda a sociedade e, em especial, dos profissionais que atuam diretamente nas áreas educacionais, é um tema imprescindível a ser tratado em suas disciplinas.

O art. 2º da já enfatizada Lei Federal nº 9795/1999, quando surgiu a Política Nacional de Educação Ambiental, trouxe o pensamento de que a “Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Para que isso ocorra, é necessário profissionais capacitados para atuarem, não só no ensino em si, mas principalmente no ensino e aprendizagem de EA. Em consonância com tal pressuposto, Zeichner (1993) ressalta a importância da preparação de professores ao explicar:

Os professores devem assumir “uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam”. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Cumprindo ainda refletir sobre a atividade teórica e a prática, pois a atividade teórica não é suficiente para se chegar a transformar a realidade “não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis” (PIMENTA, 1999, p. 96).

Entende-se que há grande relação entre teoria e prática, tanto no que concerne à prática de ensino quanto a própria teoria que pode ser adaptada e recursos buscados segundo cada momento

e necessidades dos estudantes.

Sinalizam a legislação educacional e os teóricos para mudanças de paradigmas que privilegiem a Educação Ambiental com seus estudos interdisciplinares que trazem perspectivas de evolução e questionamento aos estudantes e sua comunidade, casando a teoria com a prática e experiências que especialmente os alunos da EJA já trazem consigo variados saberes. Assim, “é na escola o espaço onde a educação escolar deve ser refletida e efetivada para a formação dos educandos de acordo com suas aptidões e suas características próprias, por meio de um educar participativo, solidário e que acolha todas as diferenças” (MANTOAN, 2003).

É esse o sentido da EJA, por meio de seus educadores, veio para trazer novas oportunidades e lançar um olhar diferenciado para os alunos que apresentam características diferenciadas, pois ao longo da caminhada, não conseguiram ou não puderam seguir como os demais.

Os estudantes da EJA são em grande parte, jovens e adultos. Adultos trabalhadores ou jovens em busca do primeiro emprego, já que tiveram de evadir da escola por questões de trabalho ou repetência por falta de compreensão e interesse pelos assuntos abordados.

Cidadãos e cidadãs que não puderam concluir seus estudos na faixa etária estabelecida para isso, encontram-se inseridos na educação inclusiva proposta pela EJA, sendo essa modalidade de ensino direito de todos os cidadãos da sociedade e, a escola é a instituição que tem essa responsabilidade de inclusão desses jovens e adultos na vida escolar, e conseqüentemente tem como compromisso a responsabilidade de contribuir com a inclusão.

Dessa forma, conhecer os problemas ambientais é também uma forma de inclusão social, em razão de o tema ser hoje um problema para todos.

Coelho (2000, p.78) traz relevante contribuição ao presente estudo ao destacar:

A educação inclusiva parte de um enfoque ideológico que começa com o desmascaramento das propostas do neoliberalismo que tem como meta a educação voltada para atender ao sistema capitalista. A educação pública não deve ter sua destinação determinada pelas necessidades do mercado porque alunos não são números ou moeda e a qualidade da educação não obedece a simples noções de produtividade. Todos têm os mesmos direitos à educação.

Sendo assim, a proposta curricular da EJA se concretizou sob uma construção histórica no sentido de promover transformações sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade em um determinado momento, implicando sua elaboração e prática, em processos educativos. Segundo Lemos (1999), essa construção deve ser condizente com os objetivos socioeducativos derivados da realidade social e do desenvolvimento científico-tecnológico da atualidade.

O que se apura é que o processo educativo da EJA tem como foco a educação inclusiva e nela se sustenta, oferecendo a cada aluno uma nova chance e nessa nova chance, também sua voz deve ser ouvida, sua participação colocada em um patamar de destaque, pois suas experiências são enriquecedoras para o universo da sala de aula. E no que tange à Educação Ambiental, o tema é repleto de possibilidades que podem desencadear na construção de uma práxis educativa que integre os saberes de experiência dos alunos ao conteúdo da Geografia, sob o prisma de uma educação ambiental.

2.3 A Geografia: o percurso da ciência

A geografia teve grandes mudanças em seu entendimento e objetivos ao longo dos séculos XIX, XX e XXI. Uma das primeiras concepções surgem em meados do século XIX denominada naturalista, em decorrência das transformações da sociedade do século XIX. A geografia, assim como outras ciências, foi necessária para a expansão marítima e as relações comerciais. A necessidade de conhecimento da superfície territorial para a expansão, território esse que segundo Dematteis (2005) é definido como espaço geográfico objeto de disputa e dominação (...) e das relações sociais de trabalho e produção, fez a ciência geográfica atingir um patamar importante dentro dos conhecimentos valorizados da época.

A intensa preocupação em conhecer a superfície da terra e controlar a natureza, fez com que as ciências da observação e da experimentação se expandissem. A Geografia passou a ter lugar destacado dentre as ciências, por ter função essencialmente descritiva, o que satisfazia a necessidade da classe hegemônica que buscava “explicações” objetivas e quantitativas da realidade (FARENZENA; TONINI; CASSOL, 2001, p. 2).

Apesar de se fazer importante, a geografia não cumpria um papel reflexivo e questionador, mas puramente observador e descritivo, tendo somente o intuito do descobrimento de novas terras para as classes dominantes.

Já no século XX, há uma grande influência do contexto histórico que a sociedade estava inserida, com grandes mudanças nos modos de produção, o crescimento do capitalismo e a sociedade burguesa. Conforme afirma Farenzena, Tonini e Cassol (2001):

Em meados do séc. XX, a concepção naturalista vinculada à Geografia deveu-se, fundamentalmente, à influência do modo de produção capitalista; à burguesia, como importante classe social da época e à filosofia positivista, que estruturaram metodologicamente os trabalhos das inúmeras ciências, inclusive, da Geografia (p. 2).

Um dos países europeus que se inseriu tardiamente no contexto capitalista foi a Alemanha, pois ainda tinha como vigência o Sistema Feudal. A inclusão do sistema capitalista na Alemanha resultou no estudo sistematizado da Geografia, que amplia o conhecimento do espaço, de forma a dominá-lo e organizá-lo. A geografia sistematizada, portanto, propõe avanços com os conhecimentos históricos e filosóficos advindo da sociedade alemã da época, apesar de ainda ser utilizado para as classes hegemônicas e dominantes, como a geografia naturalista. Os principais nomes do estudo geográfico sistematizado foram Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter. Humboldt era da escola geográfica anterior, a naturalista, porém articulava a natureza física com o social. Ritter, por sua vez, era historiador e filósofo e trouxe o modelo metodológico empírico de estudo para o campo geográfico.

Assim, a partir dos precursores da escola alemã, nasce a ciência geográfica, atrelando as relações da natureza e o ser humano. Outro nome importante para a geografia sistematizada foi Friedrich Ratzel:

Neste momento histórico era de fundamental importância para os mais diversos estados, e também para o Estado alemão, defender a posse de seu território buscando ampliá-lo cada vez mais, pois isso traria riqueza - através da exploração de seus recursos naturais - e poder ao Estado (FARENZENA; TONINI E CASSOL, 2001, p. 3).

Ratzel, a partir da unificação alemã, em decorrência do Estado Industrial, valorizar o território nacional e defende sua permanência, pois ela representava para o seu povo o trabalho e

a existência da sociedade, enquanto sociedade alemã. Entretanto, apesar de estabelecer relações entre o espaço físico e a sociedade, o geógrafo alemão ainda permanecia na escola naturalista, visto que mantinha os ideais expansionistas e os conhecimentos geográficos dissociados das ações do homem e o meio natural.

A escola francesa também tem seu papel significativo na transformação dos estudos geográficos, dois estudiosos que se destacaram foram Paul Vidal de La Blache e Elisée Reclus. La Blache, assim como os estudiosos alemães, estava a serviço das classes hegemônicas francesas. Entretanto, La Blache diferentemente de seus antecessores alemães protagonizou o papel do homem.

Em consonância com tais pressupostos, outro estudioso francês, Reclus rompeu com as classes hegemônicas defendendo as classes desprivilegiadas. Ele apoiava os seus estudos na relação homem natureza, na qual o homem tinha forte influência na natureza em que vivia. O estudioso francês desvinculou a ideia dicotômica da geografia e conseguiu aliar a geografia física e geografia humana ao analisar um problema, que Andrade citado por Farenzena, Tonini e Cassol (2001, p. 4), expõe a seguir.

(...) o da degradação do meio ambiente intensificado com a expansão, em escala mundial, do capitalismo e hoje fonte de grande preocupação para estudiosos e administradores; o crescimento urbano e industrial, provocando o surgimento de grandes aglomerações populacionais e intensificando os problemas de transporte, de saúde e de abastecimento; o do controle dos países dominados, hoje chamados Terceiro Mundo, pelos países industrializados etc.

Outro geógrafo alemão importante, Alfred Huttner, levando o conhecimento geográfico para a ecologia assim como Reclus, fazia o entendimento da geografia de forma articulada com os diversos elementos existentes no espaço terrestre.

Por fim, não menos importante, temos o geógrafo americano Richard Hartshorne que encerrou o período naturalista da geografia, deixando um legado importante para o surgimento da ciência geográfica, formando conhecimentos básicos com o desenvolvimento de alguns conceitos.

Retomando, a geografia tradicional naturalista teve papel importante nas transformações ocorridos nos séculos XIX e XX, contudo, ela reforçou a dicotomia entre a geografia física e

humana que só se transformou no século XX, em que no meio trouxe novamente grandes transformações sociais, econômicas e políticas, acarretando uma grande crise econômica na ciência geográfica.

A crise da Geografia que se iniciou na metade do século XX e levou os geógrafos a formularem críticas em relação à Geografia construída até então, permitiu traçar novos caminhos metodológicos que atendessem as necessidades impostas pela nova realidade social. Esta crise, além de ter introduzido um pensamento crítico à Geografia Tradicional, também alargou seus horizontes de interesse na busca de novos paradigmas. Este movimento de renovação no pensamento geográfico foi causado primeiramente pela alteração da base social que engendrou os fundamentos da Geografia Tradicional, a burguesia e o capitalismo concorrencial haviam sido derrubados pelo capitalismo monopolista e pela ação do Estado no planejamento econômico e territorial. Estes últimos necessários à reconstrução da paisagem destruída pela Segunda Guerra Mundial (ANDRADE *apud* FARENZENA; TONINI E CASSOL, 2001, p. 4).

No entendimento de Mendonça (1993), a busca incessante por acréscimo da produtividade e das matérias-primas, comprometeu a qualidade de vida das sociedades, no lugar de promover o desenvolvimento sustentável, provocou a dependência atual. O que se apura de tudo isso são fatores tais como: o desemprego, o analfabetismo, o êxodo rural, as epidemias, a violência, a subnutrição, a degradação ambiental, a exclusão social, dentre outros. Dessa forma, a luta em defesa do meio ambiente não consegue – e por coerência nem deveria – suplantam lutas por direitos básicos de vida e cidadania. “O crescimento da industrialização, a concentração populacional em determinadas áreas sem infraestrutura, passam a pressionar o ecossistema do local e a baixar o nível da qualidade ambiental de vida” (ANDRADE, 1987, p. 103).

Assim, todos os efeitos gradativos da industrialização e, por sua vez, a visão restrita da geografia tradicional de apenas observação e não de reflexão crítica sobre os desdobramentos sociais acarretaram na crise do conhecimento científico em questão. As diversas metodologias e métodos analíticos do estudo geográfico que ocorreram após a crise no campo desdobraram em duas grandes áreas de estudos: a geografia pragmática e a crítica. A pragmática ainda manteve os pressupostos da geografia clássica, apesar das novas metodologias. A crítica, apresentada posteriormente, é a que guiará nossos aprofundamentos adiante.

A geografia crítica iniciada na década de 1960 surgiu da necessidade de um novo olhar sobre os acontecimentos políticos, sociais e econômicos da época, teve uma forte influência do marxismo, um dos primeiros estudos críticos sobre a sociedade capitalista, sendo uma das grandes críticas a ordem social constituída e os efeitos dela como as injustiças sociais. Dentre os estudiosos da corrente crítica, Yves Lacoste demonstra grande preocupação com o meio ambiente, sendo um dos grandes estudiosos do tema.

A geografia crítica dentre diversos outros pontos, difere da visão tradicional ao mudar o olhar para a natureza, não sendo mais o olhar contemplativo, mas considerado como um capital a ser utilizado. Como afirma Mendonça (1993, p.66), “O meio ambiente é visto então como um recurso a ser utilizado e como tal deve ser analisado e protegido, de acordo com suas diferentes condições, numa atitude de respeito, conservação e preservação”.

No Brasil, a geografia crítica se encontra em desenvolvimento, o que se dá devido a sua inserção tardia. A sua inserção no contexto brasileiro, assim como no âmbito internacional, se relaciona com os eventos políticos, econômicos e sociais. Como exemplo destacamos a constituição de 1988 e as demais legislações que fortaleceram a importância do estudo crítico ao meio ambiente.

Desta forma, tanto o trabalho do geógrafo, através da elaboração de laudos técnicos, diagnósticos ambientais, planejamento para recuperação de áreas degradadas etc., quanto o do licenciado em Geografia através da Geografia Escolar e de uma eficiente Educação Ambiental, torna-se fundamental para equacionar ou minimizar os impactos da inter-relação sociedade e meio ambiente (FAREZENNA; TONINI E CASSOL, 2001, p. 6).

Portanto, com a inserção da perspectiva crítica, o ensino da geografia nas escolas, com o intuito de oferecer ao aluno o contato com o meio em que vive e despertar o olhar crítico e consciente para o ambiente tem perpassado o ensino atual, como apontado por André e Cachino (1996).

Nos últimos anos, têm-se evidenciado mudanças no ensino da Geografia; de um modelo de ensino centrado na transmissão da informação associada a uma ideia de neutralidade, objetividade e racionalidade de aprendizagem que, simultaneamente, confronta-se com outro em que se atribui especial atenção aos conceitos, às atitudes e aos valores éticos (ANDRÉ; CACHINHO, 1996, p. 1).

Assim, a partir do avanço da criticidade do ensino da Geografia nas escolas, outros campos de abrangência da área ganharam espaço de discussão e reflexão. Um desses campos é a Educação Ambiental, que tem como propósito rever o papel transformador do indivíduo e sua preocupação com o meio ambiente.

2.3 Geografia: ensino e aprendizagem mediada pelos saberes cotidianos

De acordo com Cavalcanti (2010), no que se refere ao lugar, que é uma fração do território, entendemos no contexto da Geografia escolar que seu conhecimento também é vital, como considera Ratzel no “espaço vital”, pois nele encontramos elementos físicos e potencialidades humanas; dentre essas potencialidades, temos a educativa que aqui será nomeada de lugares educativos. Ampliando tal ideia, Cavalcanti (2010, p. 11) explicita que “por meio do nosso lugar, podemos compreender o papel inicial do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço”.

Em consonância com as concepções da pesquisadora, Carvalho (2014), expressa que o lugar se forma a partir da ação, em conjunto ou em separado, de elementos, como: a coletividade e os vínculos dos atores signatários aos lugares, percebendo na cidade as dimensões de poder e as relações de aproximação entre educadores e educandos nos espaços e tempo.

Os lugares de vivência, abordados por Milton Santos, um dos geógrafos brasileiros de maior destaque nas abordagens de temas geográficos, não se caracterizam apenas pela redução ao território, mas também, pela aproximação do lugar com outros aspectos da condição humana no mundo onde vivem. Esse lugar possui “uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (SANTOS, 2002, p. 322). Além disso, há condicionamentos entre os “sistemas de ação”, “objetos preexistentes” e “novos objetos” como afirma Santos (2009, p. 63), “de um lado os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre os objetos pré-existentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma”.

Dessa maneira, entendemos que jovens e adultos circulam e interagem, criando situações de troca de informações e experiências, dentro dos lugares vividos, de forma que a escola se constitui como “lugar” de territorialização, oportunizando a apropriação de “espaços”. É nesse sentido que entendemos a formação de lugares educativos.

De acordo com Cavalcanti (2010, p.88), a escola visa o ensino e a aprendizagem, atribuindo importância aos saberes, experiências e significados que os estudantes trazem de seu cotidiano, para formulação de conceitos. Nesta perspectiva, a escola se expande física e simbolicamente, tornando-se terreno fértil para construção de lugares educativos.

Segundo Carvalho (2014), a escola se redefine, na medida em que agrega um sentido de território que se expande no contexto social do seu entorno, aproximando-se, assim, das vivências cotidianas dos educandos, fazendo-os se apropriarem dos espaços, por meio da reflexão, reconhecimento, resistência e até recuperação de espaços tidos como perdidos. “Os humanos atribuem significado e organizam o espaço de acordo com os símbolos que constroem a partir de sua percepção” (KOZEL, 2010, p. 5).

Dentre as várias concepções sobre os estudos que perpassam a geografia apresentados anteriormente, na humanística, o lugar é o espaço vivido, onde homem e o meio se inter-relacionam. Sendo que de acordo com Cavalcanti (2010, p.89) “os lugares são resultado da produção científica e são parte da herança cultural acumulada, consideradas socialmente válidas”. O sentido de lugar para a geografia humanística consiste em entender o lugar como espaço de relação entre o homem e a natureza.

A autora referenciada nos esclarece que o lugar é o primeiro espaço para formar raciocínio lógico geográfico. Falar de lugar é também falar de identidade e experiência individual, atividades e regras, funções e comportamentos sociais, ligados a outros lugares. Dessa forma, interessa saber e entender que o espaço pode se tornar o lugar, no sentido de valorizá-lo como um local de trocas afetivas e de experiências vivenciadas que promovam o seu conhecimento. A autora complementa esse sentido ao explicar que, o estudo do lugar permite a identificação e a compreensão da geografia de cada um, onde podemos absorver os saberes do lugar e refletir sobre a espacialidade da prática individual e de outras (CAVALCANTI, 2010).

A partir disso, é possível inserir o espaço escolar com seus estudantes e toda a coletividade que o compõem. Sendo assim, a escola com todas as suas modalidades de ensino e no sentido de cumprir sua função social, segue as determinações legais como no caso, da educação ambiental. Essa originou-se da lei nº 9.795 de 27 abril de 1999 (BRASIL,1999), que fundamenta o trabalho de educação ambiental a ser desenvolvido na escola diante de um Plano Nacional de Educação Ambiental.

No que se refere a Geografia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, fica evidente também a preocupação em discutir os problemas ambientais com os estudantes, não apenas no ambiente escolar, no ensino formal, mas ainda buscar outros ambientes para que se compreenda a relação ser humano e natureza.

Bitencourt (1996, p.14) já considerava a importância da Educação Ambiental nos estudos de Geografia, ao afirmar: “como é preocupação da Geografia a relação entre sociedade e natureza, os problemas ambientais estão quase sempre presentes na pesquisa e no ensino dessa disciplina”.

Apesar de termos traços de educação ambiental (EA) desde muito tempo na escola, podemos tomar como um marco inicial a Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6.938) em 1981, período da abertura democrática, que estabeleceu que a EA deveria ser trabalhada em todos os níveis de ensino. Depois temos a Constituição Federal de 1988, que também determina que a Educação Ambiental seja desenvolvida em todos os níveis de ensino. Em 1999 é aprovada uma lei que estabelece a política nacional de educação ambiental. Mas essa lei só vem a ser regulamentada em 2002 com o Decreto 4.281 que cria o Programa Nacional de Educação Ambiental e esse sim, terá como consequência ações mais concretas. Mas o que a história nos mostra é que nesses primórdios aconteceram quase que somente ensinamentos no paradigma **conservacionista**, que não consegue interferir verdadeiramente nos conflitos e crimes ambientais que vêm acontecendo. Pode ser citado, como exemplo recente, o rompimento da barragem de Mariana que destruiu um rio da maior importância, de sua nascente até o mar, ou o uso abusivo de agrotóxicos.

Em 2012, ano da Conferência das Nações Unidas RIO+20, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental num momento em que “as discussões sobre o tema do 'desenvolvimento sustentável' e da 'economia verde' se fizeram presentes de maneira

intensa tanto na sociedade brasileira quanto na sociedade mundial” (TREIN, 2012). Mas o que nos mostram os estudos é que a EA é pouco trabalhada e dificilmente encontramos professores ou escolas que a trabalham de forma interdisciplinar ou crítica (TREIN, E.S, 2012).

2.3.1 Saberes escolares

Enquanto o mundo tenta minimizar os impactos das revoluções industriais, a escola ainda continua sendo a instituição que prepara os seres humanos para serem cidadãos. De acordo com Cavalcanti (2012) “os saberes escolares são o resultado da cultura geográfica elaborada cientificamente e considerada relevante para a formação do aluno”. Com isso é possível entender que os saberes escolares são a junção entre as técnicas e metodologias de ensino (saberes docentes) em conjunto com os materiais didáticos.

O material Didático aqui trabalhado é o livro “Viver e Aprender (2013)”, que está dividido em três Etapas, contendo História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Na primeira denominada “Riquezas e pobreza” aborda, os recursos naturais, espaço e o trabalho. Na segunda Etapa são trabalhados, “A construção da Nação”, onde são discutidos território nacional, cultura e sociedade e, por fim, na terceira etapa “Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo”, em que são contextualizados as Guerras mundiais e outros conflitos, além de urbanização e formas de governo.

Cada uma das etapas é trabalhada em um dos três anos do Ensino Médio, que na EJA tem a duração de seis meses.

A mesma autora nos diz ao que refere aos saberes cotidianos que:

A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania (CAVALCANTI, 2012).

De acordo com a autora, em contraposição a compreensão de saber escolar, que é esse saber pesquisado e sistematizado, há o saber cotidiano que reflete o conhecimento de mundo adquirido nas vivências diárias. Ambas são importantes, mas atualmente muitas áreas, inclusive a

própria Educação enraíza a noção desse saber “científico”, desvalorizando conseqüentemente o saber cotidiano.

Em vez de se oporem, esses saberes devem se relacionarem positivamente em prol da ampliação da formação do sujeito quanto do conhecimento em si. Um não desconsidera o outro, mas sim, numa intrínseca dialogicidade encontram maneiras de fazer com que os saberes escolar e cotidiano sejam percebidos como algo fundamental para que o indivíduo se torne um ser crítico, que possa perceber os vários problemas sociais e culturais que constituem a sociedade.

2.3.2. A Educação Ambiental: pressupostos teóricos

Escolheu-se a Educação Ambiental porque é um tema importante no âmbito dos estudos de Geografia, e na EJA, sobretudo por ser tratar de um trabalho que busca nos saberes cotidianos a percepção dos estudantes sobre o objeto aqui escolhido. Cavalcanti (2000, p. 262), salienta que “a Educação Ambiental é um importante espaço de defesa do ambiente, de maneira formal ou não-formal”.

Entende-se, assim, que a aprendizagem sobre a preservação do meio ambiente permeia inúmeros caminhos, como a escola e a vida em sociedade. Além disso, no pensamento de Vries (1999), “meio ambiente tem como centro o homem e envolve ar, água, alimento, habitação, lazer, transporte, trabalho, energia, comunicação e saneamento, além, é claro, da saúde e da educação”.

Dessa forma, procura-se, com este estudo, aproximar os sujeitos do verdadeiro sentido proposto pelo Plano Nacional de Educação cujo objetivo foi determinar “diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos para nortear a educação nacional” (BRASIL, 2014). E também a proposta a Política Nacional de Educação Ambiental com as determinações da Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999, já mencionada que em seu artigo 1º.

Vários recursos são utilizados e se unem no sentido de promover a conscientização de todos os cidadãos e cidadãs sobre a relevância do meio ambiente.

A Escola: o lugar origem do estudo

A escola insere-se nesse contexto de problemas ambientais e a Educação Ambiental é um tema de tamanha importância para a escola que não deve ser tratada como apenas um conteúdo curricular, mas em toda a extensão do ensino formal e abranger também o informal.

É de interesse para o ensino de Geografia contextualizar os problemas e por meio da Educação Ambiental, buscar nos alunos uma participação mais significativa capaz de colocá-los no contexto dos problemas ambientais sociais como cidadãos críticos capazes de contribuir, com os conhecimentos adquiridos nesse conteúdo, para as mudanças que se esperam e possam ajudar na construção de um país melhor ecologicamente para todos.

Como objeto de estudo da Geografia, no entanto, o meio ambiente refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande leque de temáticas de meio ambiente está necessariamente dentro do seu estudo. Pode-se dizer que quase todos os conteúdos previstos no rol do documento de Meio Ambiente podem ser abordados pelo olhar da Geografia (BRASIL, 1998, p. 46).

Vivemos em momentos de enfrentamento de vários problemas ambientais em que de acordo com Sene (2011, p.12). “Diversos recursos naturais do planeta estão dando sinais de esgotamento e variadas formas de poluição comprometem grande parte dos ecossistemas terrestres e a perpetuação da espécie humana pela primeira vez está sendo posta em risco”. Diante disso, pode-se compreender que somos todos responsáveis pela construção de um país melhor e que a Geografia em muito pode contribuir para essa nova realidade que se busca no cenário escolar, por meio da leitura do espaço vivido dos educandos.

3. Metodologia de pesquisa: uma abordagem qualitativa

Nessa seção do presente estudo, apresenta-se a metodologia escolhida, evidenciando que Turato (2003, p. 149) traz a palavra método derivada do latim *methodus* e do grego *methodos*, que significa “caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo”. E no que tange ao método de pesquisa científica explica o autor, de forma ampla: “[...] o método científico é o modo pelo qual os estudiosos constroem seus conhecimentos no campo da ciência”.

Escolheu-se a pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório, por ser a mais apropriada ao propósito deste trabalho e à adequação à sua interpretação. A pesquisa de natureza qualitativa, segundo Godoy (1995, p. 58) “é um tipo de pesquisa que não visa a abrangência, quantificação ou generalização dos seus achados, não sendo de realce para ela a utilização de números, mas apenas sua qualidade”.

Nessa concepção ressalta o autor referenciado:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p 58).

A pesquisa qualitativa não envolve dados estatísticos, mas possibilita o aprofundamento nas razões, motivações, aceitações e rejeições de um determinado grupo de indivíduos diante do problema que foi identificado (PINHEIRO et al., 2011).

O método qualitativo é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo por meio de conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS; MARCONI, 1983).

Em sentido semelhante, corroboram Cooper e Schindler (2003, p. 31), ao esclarecerem que “um estudo descritivo tenta descobrir respostas para as perguntas quem, o que, quando, onde, e, algumas vezes, como”.

3.1 Trilhas e fotografias como lugares educativos

No trabalho de campo realizamos trilhas interpretativas, fotografias e narrativas da percepção e dos olhares de jovens e adultos sujeitos participantes desta pesquisa, sendo nove estudantes da modalidade Educação para jovens e adultos - ensino médio, três do 1º ano, três do 2º ano e três do 3º ano.

Trilhas interpretativas são percursos que podem ser interpretados de forma monitorada ou não, buscando a compreensão do contexto de distintas relações espaciais. Podem se dar em espaços formais ou informais, procurando direcionar aprendizados e evocar sentimentos frente às questões ambientais, podendo ser utilizado como poderosa ferramenta de decodificação de forma dialógica transformando teorias e os saberes cotidianos em novos conhecimentos. Teixeira et al (2014) afirma que as trilhas interpretativas são ferramentas pedagógicas que aproximam conhecimento da preservação e sensibilização ambiental.

A utilização de trilhas interpretativas para atividades educativas e turísticas poderia se constituir num importante instrumento para inserção social e Educação Ambiental. O alcance dessa oportunidade será tanto maior quanto mais for a participação das pessoas que estão desenvolvendo as trilhas. Essa prática educativa pode favorecer registros das experiências de populações tradicionais e segmentos excluídos que vivem em regiões desfavorecidas de políticas públicas, visto que muitas vezes são essas populações que guardam saberes desconhecidos pela sociedade como um todo.

Com diferentes enfoques, a interpretação ambiental continua sendo uma tradução da linguagem da natureza para a linguagem comum das pessoas, fazendo com que percebam um mundo que nunca tinham visto antes, ajudando as pessoas a enxergarem além de suas capacidades habituais. A forma como essa tradução é feita, a abordagem interpretativa é que diferencia a interpretação da simples comunicação de informações (VASCONCELLOS, 1997).

Segundo Santos, Flores e Zanin (2011) as trilhas, como meio de interpretação ambiental, visam não somente a transmissão de conhecimento, mas também propiciar atividades que revelam os significados e as características do ambiente por meio de usos dos elementos

originais, por experiência direta e por meios ilustrativos, sendo assim, encaixa-se como um instrumento básico de educação ambiental.

A interpretação ambiental deve ser entendida como sendo o "ato de decodificar" os conhecimentos disponíveis sobre um determinado objeto ou tema, no sentido de orientar, avisar e sensibilizar os participantes, aqui nos aproximamos mais uma vez de Paulo Freire que descreve todo o processo de decodificação e codificação do mundo e da palavra.

As trilhas, como meio de interpretação ambiental, visam não somente à transmissão de informações, mas também propiciam novas experiências, revelam as características e os significados do ambiente e incentivam a capacidade de observação e reflexão.

3.2 Fotografia: imagens que recortam o contexto como espaços educativos

No diversificado universo das imagens, a fotografia adquiriu um status diferenciado, oferecendo de forma direta um testemunho acerca do mundo que nos rodeia e das pessoas e coisas nele inseridas. A invenção da câmera fotográfica modificou a forma como a humanidade via o mundo, alterou o seu significado, ou melhor, multiplicou e fragmentou muitos significados do real (BERGER, 1999).

Tem-se nos estudos de Bogdan e Biklen, a seguintes características da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...]. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes". [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (BOGDAN E BIKLEN, 1982, p. 79).

Dessa forma, pretende neste estudo construir dados qualitativos na interação entre os participantes da pesquisa e eu, pesquisador. Os passos nas trilhas, as fotos do contexto – escola, residência, trabalho e a percepção das e dos participantes sobre espaços e lugares para o registro da experiência cotidiana ou o saber vivenciado no cotidiano. Reafirma-se que o objetivo foi coletar dados sobre esses espaços e lugares no percurso de estabelecer relações entre o saber cotidiano e os saberes escolares como possibilidade de mediação da geografia e educação ambiental.

3.3 Local do estudo

O local onde foi realizado o presente estudo foi uma escola pública estadual localizada na cidade de Lavras-MG. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016), antes denominada Arraial de Sant'Ana das Lavras do Funil que teve sua fundação no século XVIII. As primeiras atividades econômicas foram à procura de ouro e, posteriormente, a agricultura e a pecuária. Passou para a condição de vila, em 1831, e em 1868, Lavras obteve sua emancipação política e administrativa.

Está situada, na região do Campo das Vertentes, no Sul do estado de Minas Gerais. Localizada a uma latitude 21° 14' 30 sul e a uma longitude 44° 00' 10 oeste, está a uma altitude de 919 metros, possui uma área de 564,5 km² e aproximadamente 102.124 mil habitantes em 2017.

A figura 1 mostra a localização do município no estado de Minas Gerais, no sul do Estado, retirada do site do “Google Maps”. Objetivou-se também com a imagem mostrar aproximadamente a localização dos sujeitos participantes da pesquisa.



Figura 1. Localização aproximada da cidade de Lavras no Estado de Minas Gerais

Fonte: Google Maps (2016)

A cidade de Lavras encontra-se próxima a rodovia Fernão Dias, interligando o município a Belo Horizonte e a São Paulo, além da BR 265 que possibilita o acesso à BR 040 para acesso ao Estado do Rio de Janeiro. Quanto ao clima é classificado como tropical de altitude. O relevo é caracterizado como mares de morros, sendo a vegetação natural o cerrado constantemente modificado pelas atividades agrícolas. Ressalte-se que o café e o gado leiteiro constituem as principais fontes de produção agropecuária (IBGE, 2016).

Em processo de desenvolvimento está o seguimento industrial, sobretudo pelas possibilidades que a cidade possui graças as suas condições favoráveis, como por exemplo, no que se refere aos setores têxtil, agroindustrial e metalúrgico, seus principais ramos industriais.

Conforme exposto pelas informações do (IBGE, 2016), o bom nível educacional da população é um ponto que se destaca em relação à média do Estado sobre o índice de analfabetismo que considera a população com cinco anos de idade ou mais.

Nesse município localiza-se a escola estadual Firmino Costa que, segundo seu Regimento Escolar, em 1873, instalara-se como Associação Propagadora da Instrução, somente em 1907, foi criada a Escola que recebe esse nome para homenagear o então primeiro diretor do recém-criado Grupo escolar de Lavras, terceiro no Estado. De acordo com Andrade (2002, p. 91), “a escola era vista como: berço da cultura, luz da inteligência manancial permanente onde os pequenos buscam

conhecimento e os profissionais docentes e administrativos, oferecem o precioso saber na nobre missão e na arte de ensinar e educar para a vida”.

O nome da escola foi em homenagem ao professor de Português e Literatura da Língua Portuguesa, Professor Firmino Costa que também assumiu a Reitoria do Ginásio Mineiro de Barbacena, posteriormente, dirigiu a Escola Normal de Belo Horizonte, em razão de seu preparo e competência para atuar no cenário da educação mineira.

Na atualidade, a escola tem a sua frente o corpo administrativo composto por diretor e vice diretores; o corpo pedagógico é composto por orientadores/supervisores, corpo docente pelos professores e discente pelos estudantes, além dos demais funcionários.

A escola se localiza no centro do município de Lavras, numa posição privilegiada que possibilita a frequência de alunos de vários bairros, o que deu ensejo para a escola ser referência e acolher a modalidade de ensino EJA.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os participantes deste estudo foram os alunos da EJA, selecionados intencionalmente, tendo como critérios, o interesse pelo tema, assiduidade e pré-disposição, considerando a possibilidade de desistência de qualquer um deles no decorrer das entrevistas.

Previamente, foi realizada uma palestra com o uso de recurso didático visual (vídeo), com os documentários: “A história das coisas” e “A última hora”, ambos retratam temáticas voltadas para EA. Após a exibição dos vídeos fizemos algumas considerações com a participação dos estudantes, sobretudo para prepara-los sobre a importância das caminhadas nas trilhas escolhidas por eles.

Os passos para realizar as entrevistas foram os seguintes: após entrar em contato com os estudantes foi marcada mediante a disponibilidade de cada um tendo em vista a trilha indicada pelos estudantes. Ao final da palestra, explicamos sobre o mestrado na área de Educação, além dos objetivos e solicitação para a participação numa entrevista para a realização do presente trabalho acadêmico.

O critério de escolha dos entrevistados foi de acordo com a disponibilidade em participar, sendo escolhidos todos que aceitaram, um total de 9 participantes os quais forneceram os recursos para comunicação (e-mail e/ou telefone) e agendamento das entrevistas.

No total, foram apresentadas 12 questões aos participantes com esclarecimentos sobre as dúvidas que surgiram. Essas entrevistas captaram seus posicionamentos sobre Educação Ambiental, segundo às respostas dadas pelos estudantes.

Cabe destacar, as questões construídas inspiradas nos objetivos desta pesquisa, foram adaptados à realidade da escola e seus estudantes da EJA.

3.5 Coleta de dados

Essa etapa foi composta de entrevista com o intuito de conhecer os saberes dos que participaram da pesquisa sobre EA. A coleta de dados ocorreu no período de 26/06/2017 a 14/02/2018 após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras. Para análise dos resultados foram considerados, em primeiro lugar o questionário (apêndice) sobre o perfil dos participantes. Em seguida, dando continuidade à análise relacionamos as respostas aos conhecimentos dos alunos sobre Educação Ambiental, (tema transversal no ensino de Geografia (Apêndice 1).

Para Lakatos e Marconi (1996) as entrevistas semiestruturadas se fundamentam na elaboração de questões abertas no sentido de levar o entrevistado a expressar-se sobre a temática abordada. E segundo Gil (2007) e Alencar (2007), elas são realizadas com auxílio de um roteiro. A atuação do pesquisador/entrevistador é também de permitir essa condição ao entrevistado para dar-lhe oportunidade de falar sem restringir-lhe as opiniões.

4. Saberes do cotidiano nas "trilhas educativas"

Experiências vividas e os saberes sobre a escola, a residência e o trabalho como lugares educativos constituíram os passos centrais para a compreensão da relação entre saberes do cotidiano e Educação Ambiental nos estudos de Geografia. Nesse sentido, **a residência, a escola e o lugar de trabalho** foram escolhidos por nós, eu e os orientadores, como espaços de "trilhas interpretativas".

Os participantes desta pesquisa foram 9 (nove) estudantes da modalidade Educação para Jovens e Adultos - ensino médio, três do 1º ano, três do 2º ano e três do 3º ano. Os nove estudantes e também sujeitos desta pesquisa, foram selecionados por interesse pelo tema, assiduidade e pré-disposição; tem idade que vão de dezoito a quarenta e nove anos, totalizando quatro homens e cinco mulheres, sendo descritos a seguir, com nomes fictícios para manter o sigilo dos mesmos.

A Margarida tem 25 anos, é nascida em São Paulo- SP, mora no bairro Jardim Vila Rica e trabalha como diarista. Veio com a família com aproximadamente dez anos para Lavras por questão de qualidade de vida e oportunidades.

O Romário tem 18 anos, é nascido em Lavras- MG, mora no bairro Cascalho há aproximadamente dez anos e é jogador de futebol amador.

O Noah tem 21 anos, é nascido em Sorocaba- SP, mora no bairro Cruzeiro do Sul, é produtor cultural e músico.

A Day tem 49 anos, é nascida em Lavras, mora no bairro Caminho das águas é cozinheira nos turnos da manhã e tarde e se tornou aluna na mesma escola no turno da noite.

O Pedro tem 21 anos, é natural de Lavras, mora e trabalha na zona rural da cidade, no Retiro dos Pimenta. Trabalha com suinocultura já tendo trabalhado também com lavouras de milho.

A Sofia tem 19 anos, é natural de Belo Horizonte, mora na cidade de Ijaci no condomínio náutico Porto da Pedra, cidade vizinha a Lavras há aproximadamente 8 meses e é dona de casa.

A Violeta tem 30 anos, é nascida na zona rural de Lavras em Itirapuam, não trabalha atualmente, mas suas atividades estão relacionadas ao plantio e colheita de café.

O Paulo tem 47 anos, é natural de lavras, mora no bairro Água Limpa Dois e é caminhoneiro. Mudou-se para SP com 18 anos em busca de oportunidades, retornou há 4 anos, visando melhor qualidade de vida e por questões de saúde visto que possui limitações locomotoras.

A Ivana tem 23 anos, é natural de Lavras, mora no bairro Jardim América, e trabalha como atendente de supermercado.

Para a identificação dos jovens e adultos participantes da pesquisa foi usado um questionário com indagações referentes ao perfil de cada um, que foi sintetizado no quadro apresentado abaixo:

Quadro 1: Perfil dos estudantes participantes do estudo

Participantes	Gênero	Idade/Naturalidade	Cidade/Bairro (Residência)	Atividade profissional
Margarida	Feminino	25 anos/ São Paulo	Lavras/Jardim Vila Rica	Serviços Gerais
Romário	Masculino	18 anos /Lavras	Lavras/Cascalho	Jogador de Futebol
Noah	Masculino	21 anos /São Paulo	Lavras/Cruzeiro do Sul	Produtor Cultural
Day	Feminino	49 anos/ Lavras	Lavras/Caminhos das Águas	Cozinheira
Pedro	Masculino	21 anos/ Lavras	Lavras/Retiro dos Pimentas	Suinocultor
Sofia	Feminino	19 anos/ Belo Horizonte	Ijaci	Dona de Casa
Violeta	Feminino	30 anos/ Lavras	Lavras/Itirapuã	Apanhadora de café
Paulo	Masculino	47 anos/ Lavras	Lavras/Água Limpa 2	Caminhoneiro
Ivana	Feminino	23 anos /Lavras	Lavras/Jardim América	Atendente de supermercado

Grande parte dos sujeitos da pesquisa são nascidos em Lavras, sendo dois de outros estados e uma de outra cidade tanto de naturalidade quanto residência. De forma reflexiva: o que atraiu os participantes para a cidade de Lavras tendo em vista que renda e oportunidades em maior quantidade se encontram em grandes centros urbanos?

De forma proposital, os sujeitos foram divididos em 3 membros: do Ensino Médio EJA 1º Ano, 3 membros do Ensino Médio EJA 2º Ano, 3 membros do Ensino Médio EJA 3º Ano. A partir da escolha dos participantes da pesquisa foi possível perceber que a quantidade de mulheres foi maior que a de homens, levando a indagarmos: será que a mulher é mais engajada nas causas socioambientais?

Durante a Pesquisa, apenas 3 dos sujeitos estavam trabalhando enquanto os demais se encontravam em diferentes condições, como afastado do emprego, desempregado, sazonal.

Considerando os caminhos e trilhas percorridos, no que denominamos “espaços educativos”; a residência a escola e o local de trabalho, foram destacados os momentos de maior interesse e respostas que aproximam os saberes expressos e respostas díspares que afastam os saberes expressos nos sujeitos.

Na pergunta número um, indaguei sobre o aumento do debate dos problemas ambientais na sociedade. Os participantes demonstraram saber sobre a importância de debates, principalmente por se tratar de uma forma de aprendizagem que pode promover mudanças. A Margarida, por exemplo, falou: *“Acho que quanto mais discutir, mais as pessoas aprendem sobre os problemas ambientais”*. Sofia, por sua vez, assim se expressou: *“Precisa a gente discutir os problemas do meio ambiente. Minha filha tem problemas respiratórios que estão ligados a poluição”*. A Violeta demonstrou também que conhece sobre os danos ambientais ao dar a resposta voltada ao tema: *“Temos de discutir e mudar a forma de trato com a natureza, acabando com queimadas, esgotos e outras coisas”*.

As palavras de Guimarães (2010), corroboram com essa afirmação ao declarar que os problemas ambientais devem ser debatidos e educandos e educadores têm papel importante na construção de soluções para uma melhoria na qualidade de vida e práticas sustentáveis. Outro autor que relaciona com as falas dos entrevistados é Sene (2011), ele nos alerta que esse momento atual da sociedade é um momento importante e oportuno para as discussões relacionadas aos problemas ambientais e as causas dos mesmos, como os sinais do planeta para com o uso desenfreado e irrestrito dos recursos naturais que tem causado a sua escassez. O sistema capitalista e a forma abusiva que relacionamos com a natureza gerando poluições das

mais diversas formas compromete o ecossistema terrestre e a vivência humana no planeta ao longo dos próximos séculos começa a ser questionada.

Percebemos pela fala de alguns estudantes, como o Noah e a Day, uma compreensão um pouco equivocada da essência da pergunta, em razão de suas respostas se diferenciarem das demais. Não compreenderam bem a importância de discutir o tema problemas ambientais. As mesmas disseram não dar resultado: *“Nois escuta e depois acaba fazendo igual”*.

A segunda pergunta eu questiono aos entrevistados sobre o envolvimento deles em alguma prática relacionada a educação ambiental dentro dos lugares de vivência, como escola, bairro ou trabalho.

Não se envolveram, como se pode notar na fala de Day que lembrou da escola ao mencionar: *“Não, nas aulas de geografia só falam de educação ambiental, mas na cozinha que trabalho aproveito tudo que uso”*. A Sofia, embora tenha falado que nunca tenha se envolvido, soube dizer que em seu bairro (condomínio) há coleta seletiva: *“Nunca participei, só que no condomínio onde moro fazem coleta seletiva”*. Verificamos que a Violeta falou algo bem interessante: *“Não, nunca fiz nada e na roça nois faz o que é mais fácil”*. Essa resposta demonstra que ela segue o que aprendem com os outros, significa que ela repete o que as pessoas de seu convívio têm o hábito de praticar. Paulo assim se expressou: *“Infelizmente não, na escola só se discute e pede um trabalhinho no dia da água, meio ambiente, e no trabalho só na teoria”*.

Na fala do Paulo há uma pontuação importante correlacionada ao objetivo proposto no trabalho. Consideremos que a fala dele é crítica. Ele critica a escola e a abordagem de Educação Ambiental, focada na atividade pontual e descontextualizada. É necessário repensar as práticas pedagógicas vigentes, nas quais pouco se relacionam com os saberes do cotidiano dos alunos. No Plano Nacional de Educação Ambiental, fundamentado na Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999, em seu artigo art. 2º dispõe que *“a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”*.

As falas demonstram pouca aplicabilidade da PNEA nas práticas pedagógicas, demonstrando uma fragilidade que precisa ser revista para melhorar a participação e conscientização dos educandos para a EA. A carta de Belgrado, datada em 1975, formulada por

20 especialistas em educação ambiental de diversos países, expõe que a melhora da consciência sobre o meio ambiente só será realidade com o desenvolvimento de cidadãos conscientes com consciência coletiva das consequências de suas práticas cotidianas (Ministério do Interior, 1977). Vemos que sua vontade seria um envolvimento mais efetivo por meio da escola, deixando um pouco a teoria e utilizando a prática também.

Ao considerarmos a percepção que tem da Geografia na aprendizagem da EA, na questão número três, destacamos que todos os participantes estão atentos e compreendem os temas referentes à aprendizagem da EA. A Margarida falou sobre os crimes de Mariana, relacionando com o estudo da água e mineração: “*Quando falam da água e mineração. Teve até o caso de Mariana*”. Também na fala de Romário houve referência a questão da poluição e uso da natureza ao citar: “*Acho que quando falam de poluição e uso da natureza*”. Temos ainda a destacar a resposta de Day: “*Quando falam de lavoura, agrotóxicos e da água*”. Foi possível verificar, portanto, que parece haver por parte dos participantes alguns conhecimentos sobre os conteúdos de geografia que são estudados para que o meio ambiente seja conhecido, valorizado e preservado.

No entanto, embora tenham demonstrado o conhecimento dos conteúdos, faltam-lhes oportunidades para o envolvimento com a prática da EA segundo as respostas dadas na questão anterior.

Observa-se, conforme André e Cachinho (1996), anteriormente citados, que o ensino da geografia tem se modificado ao longo do tempo. Modificando a ideia neutra, objetiva e racional, tendo um diálogo maior com as questões teóricas e práticas respaldando-se nos valores éticos. Pimenta (2005) acrescenta a importância de relacionar a teoria com a prática, sendo as duas complementares.

A quarta pergunta relaciona os saberes cotidianos e sala de aula. O objetivo é saber se os estudantes encontram a utilização desses saberes nas aulas de geografia. Sendo esse um dos focos desta pesquisa, o reconhecimento dos saberes cotidianos dos estudantes nas aulas de geografia. Destacamos que os alunos manifestaram que não é condizente com a realidade a forma como os conteúdos são ministrados. Apesar de conhecerem os conteúdos como já demonstrado, sentem nas aulas o descompasso com seus desejos. Consideraram que seus saberes não são valorizados ou

que muito pouco se aproveita disso. A Margarida expressou seu sentimento da seguinte forma: *”Não, as aulas são rápidas e cansativas”* e o Paulo, que em sentido semelhante respondeu: *“Falta muita coisa, precisa melhorar muito”*. O Pedro foi bem objetivo ao dizer: *“Não, só teoria”*. E o Noah sente a escola distante da realidade quando respondeu: *“Pouco, precisa aproximar a escola da realidade”*. Verificamos que nenhum desses jovens e adultos considerou que nas aulas não se cogita a participação deles com os saberes que trazer sobre a EA. Cavalcanti (2010), destaca o papel do espaço nas práticas sociais e a consequência delas na (re) construção desses espaços.

Ireland (2014) destaca que a proposta de educação e consequentemente alfabetização de Freire buscavam uma dialogicidade entre educador e educando e entre os saberes cotidianos e os escolares que, pela fala dos entrevistados, pouco se faz atualmente.

Na pergunta número cinco, questiono sobre os espaços utilizados para o estudo da EA, além da sala de aula. Nas respostas, encontramos depoimentos críticos em relação aos espaços fora da sala de aula para estudar EA, principalmente na fala da Day: *“Acho que na sala de aula e de vídeo. Algumas vezes o professor leva mapas e nos faz pensar sobre os lugares que ele quer”*. Se a escolha é sempre do professor, os alunos pouco participam destas escolhas. Já o Paulo destaca que: *“Somente a sala de vídeo, acho que podíamos utilizar outros espaços da escola e fora dela, mas o tempo é pequeno”*.

Observamos que os alunos entendem que na escola existem outros espaços além do seu entorno para que possam ser explorados no sentido de ampliar os conhecimentos sobre a EA. Seriam proveitosas as trocas de experiências vividas por esses estudantes. Carvalho (2014) ressalta a importância da escola na aproximação dos saberes com o contexto social que os educandos estão inserindo, estimulando o papel transformador do conhecimento para o desenvolvimento desses alunos que levarão a reflexões, reconhecimentos desses espaços e (re) construções dos mesmos. Para uma efetiva atuação da escola no contexto social dos alunos que compõem o espaço escolar, é preciso medidas centralizadas com objetivos bem definidos com os diferentes educadores, levando a uma interdisciplinaridade, essa atuação pode ser feita em eventos escolares, excursões em locais que compõe o espaço desses estudantes relevantes para o ensino e a prática da EA.

No que se refere as experiências vividas e os saberes sobre **a residência, a escola, e o lugar de trabalho** como lugares educativos que compõem a questão número seis, todos acharam interessante trilhar os caminhos escolhidos para mostrar seus conhecimentos sobre o tema em análise, além do significado dessas trilhas para eles.

Assim, Margarida nos conduziu até seu bairro onde mostrando a rua, disse: “*os alagamentos, descarte do lixo de construções, queimadas, criação de animais são comuns*”. Apontou os lugares onde já presenciou esses acontecimentos e ainda presença (FIGURAS 2 e 3)¹.

Evidenciamos que as fotos foram tiradas durante a caminhada e os locais indicados pela participante conforme considerava importante registrar.



Figura 2: Visão da rua escolhida por Margarida (RUA), no bairro Jardim Vila Rica
Fonte: Dados da pesquisa

Retratamos na figura 2, um fundo de vale com visão da rua onde reside Margarida, local de alagamentos em épocas de chuvas que trazem transtornos para a população, dificultando a passagem de pedestres e veículos, assim como trazendo doenças em razão do acúmulo de água parada e contaminada.

1 As fotos incluídas são coloridas e com boa definição, mas quem estiver lendo uma cópia pode não estar boa, se necessário pode dirigir-se ao original, em papel ou digital.



Figura 3: Descarte de lixo de construções (RUA) no bairro Jardim Vila Rica
Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 3 a participante apontou lotes do referido bairro com entulhos, ou seja, lixo de construções, que na verdade servem como esconderijos de animais peçonhentos como cobras, escorpiões entre outros, que trazem preocupações para as casas vizinhas desses lotes.

O Romário também escolheu sua rua para demonstrar que sabe onde é necessário melhorar no que corresponde aos cuidados com o meio ambiente. Mencionou o lixo doméstico, lixo de eventos esportivos e de construções, poluição sonora e atmosférica, queimadas, criação de animais e ressaltou o fim dos campos de futebol e uso do espaço para tráfico de drogas. Também nas caminhadas apontou alguns lugares de sua preferência onde observa que falta mais cuidado e preservação do meio ambiente. (FIGURAS 4 e 5).



Figura 4: Lixo e queimada próximo à linha férrea no bairro Cascalho
Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 4, o participante destacou as queimadas realizadas as margens da linha férrea que trazem problemas respiratórios e poluição, além do lixo que é depositado de maneira inapropriada, provocando mal cheiro e o aparecimento de animais e doenças.



Figura 5: Criação de animais (Gado) não domésticos dentro do perímetro urbano no Bairro Cascalho
Fonte: Dados da pesquisa

A figura 5 representa a criação de gado em perímetro urbano, onde foi dito que ocorrem problemas com carrapatos, mal cheiro, entre outros.

O Noah escolheu como local de suas observações o meio rural e fomos até a Serrinha para nossa caminhada, onde chegamos próximo a um sítio de antiga propriedade de sua família. Suas experiências vividas e os saberes sobre a escola, a residência e o trabalho como lugares educativos, foram explicitados no momento que se manifestou sobre o lixo de eventos (show, feiras) e doméstico, queimadas, doenças respiratórias, desmatamento, erosão, e a falta de preservação de cursos d'água (FIGURAS 6 e 7).



Figura 6: Visão de queimadas na serra da Bocaina- Lavras-MG
Fonte: Dados da pesquisa

A figura 6 apresenta focos de incêndio na serrinha, o local possui vasta cobertura vegetal, com sítios e fazendas e acaba deixando a atmosfera com partículas de fuligem, eleva a temperatura, podendo comprometer a flora e a fauna da região.



Figura 7: Poço com águas na serra da Bocaina.
Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 7, percebemos cursos de água que vêm minguando ao longo dos anos, alguns desses graças à captação indevida e às alterações climáticas.

A Day, por sua vez, escolheu como local de caminhada, seu trabalho, a escola, onde sua preocupação maior é o uso de agrotóxicos nos alimentos e vacinas nos animais, reaproveitamento

de lixos, além do desperdício de água e energia. Mencionou a agricultura familiar, horta e lixo que às vezes são queimados (FIGURAS 8 e 9).



Figura 8: Visão de onde era a horta local na qual eram, às vezes, queimados o lixo.
Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 8 vemos o local onde era para ter uma horta, ao fundo a esquerda da figura, mas se encontra inutilizado. Este espaço poderia ser um lugar para práticas interdisciplinares, já que apresenta condições físicas ambientais para diversas atividades, desde leituras, teatros, até plantio sustentável.



Figura 9: Local de importância pela higienização dos alimentos
Fontes: Dados da pesquisa

Na figura 9 temos uma visão da cozinha, local onde se preparam os alimentos e onde a participante tem mais condições para colocar em prática seus conhecimentos e cuidados com a preparação, reutilização e higienização do ambiente.

O Pedro também escolheu a escola como local de seus saberes sobre a EA, ao apontar a depredação do ambiente escolar, as pichações e mencionou ainda algumas atividades associadas ao seu trabalho com suinocultura, onde costuma acontecer queimadas (na lavoura que alimenta os animais) ou lixo enterrado, e também o uso de agrotóxicos, de vacinas nos animais. Porém, ele preocupa com a sustentabilidade no sentido das consequências do manejo incorreto de dejetos, entretanto as minas de água são preservadas (FIGURAS 10 e 11).



Figura 10: Depredação do meio ambiente escolar
Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 10, percebemos a má utilização dos móveis da escola, de forma que a mesma terá de arcar com os custos de reparo dos referidos.



Figuras 11. Pichações nas paredes da escola
Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 11, notamos a poluição visual promovida pelo descaso com a escola, que muito ganharia se os usuários tivessem a consciência que muitos ainda irão utilizar aquele espaço e os custos de reparo saem de seu próprio bolso por meio dos impostos.

A Sofia escolheu a cidade onde mora Ijaci, para nossa caminhada e entrevista e ao responder, esclareceu seus saberes sobre poluição sonora, atmosférica e do rio, com lançamento de óleo, desmatamento, descarte do lixo doméstico e de construção, pesca ilegal, queimadas (Figuras 12 e 13).



Figura 12: Poluição atmosférica causada por empresa
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 13: Visão de águas do rio Grande em Ijaci, às vezes poluídas por óleos de embarcações
Fonte: Dados da pesquisa

A Violeta teve por opção seu bairro, onde na caminhada respondeu sobre suas observações a respeito do lixo, as doenças, dos agrotóxicos, das vacinas nos animais, das queimadas, do desmatamento como pontos de maior preocupação para ela (Figuras 14 e 15).



Figura 14: Acúmulo de lixo próximo a um Posto de Saúde do Itirapuã
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 15: Visão do Lixo a céu aberto no Itirapuã
Fonte: Dados da pesquisa

O Paulo escolheu para nossa caminhada a rua onde reside e mostrou seu conhecimento sobre a poluição do solo com descarte de carga indevida, limpeza com produtos químicos impróprios, poluição atmosférica, e como ocorre em certos locais onde não há fiscalização (Figuras 16 e 17).



Figura 16: Ferro velho em local urbano no bairro Água limpa 2.
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 17: Desmatamento para construção no bairro Água limpa 2.
Fonte: Dados da pesquisa

A Ivana escolheu como local para nossa caminhada, o bairro onde mora, e esclareceu sobre a presença de desmatamento, desaparecimento de mina que são fonte de água, prática de queimada, descarte do lixo doméstico e de materiais de construções, conforme demonstrado (Figuras 18 e 19).



Figura 18: Especulação imobiliária causadora de grande desmatamento no bairro Jardim América.
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 19: Descarte de lixo doméstico e de construção no bairro jardim américa.
Fonte: dados da pesquisa

Retomamos a fala de Santos, Flores e Zanin (2011) que ressaltam a importância das trilhas no processo educativo, sendo elas um meio de interpretação ambiental gerando conhecimento, compartilhamento de experiências.

A questão número sete, peço a opinião dos educandos para o ensino da EA nas salas de aulas. Os nossos passos nessas trilhas auxiliam para as ideias e sugestões para trabalhar educação ambiental dentro da escola.

A margarida nos fala: *”evitar o desperdício de merenda e torneiras abertas nos banheiros. Além de fazer mais trabalhos sobre o assunto na escola”*; O Noah afirma: *”não pichar a escola e conservar as carteiras, mesas e outros. Além disso fazer projetos científicos, feiras de ciências e intervenções”*. Já Paulo menciona que: *“falar sobre as limitações dos recursos do meio ambiente”*.

Todas as falas demonstram aspectos dos ensinamentos da EA na EJA e o quanto os lugares de vivência dos entrevistados contribuem para o enriquecimento dos debates no ambiente escolar levando a mudanças de atitudes e comportamentos. Novas práticas como trilhas interpretativas podem ser possibilidades educativas na EJA, tendo em vista a educação ambiental.

A questão número oito está relacionada com os problemas ambientais e a condições sociais que os indivíduos vivem. Ao descreverem os problemas ambientais considerando que podem ter ou não relação com a pobreza, os participantes enfatizaram: *“Quanto maior a pobreza*

maiores são os problemas ambientais. Falta a eles estrutura e conhecimento” afirma Margarida. Já Noah refere-se a esta situação como: “Os espaços onde se concentram um nível maior de pobreza ficam sendo tratados pelo Estado de forma desigual”. Sofia concorda com os anteriores ao dizer “Muitos dos problemas ambientais prejudicam mais os pobres, por exemplo, a falta de água tratada faz com que bebam água não tratada”.

A percepção dos alunos sob a relação da pobreza e os problemas ambientais demonstram o quanto as discussões e práticas da EA se afastam desses problemas. Esses jovens e adultos demonstram o quanto o sistema capitalista torna desigual em seus bônus e ônus. Além da intervenção do Estado pouco efetiva na construção de uma sociedade sustentável. Como referenciado neste trabalho, Mendonça (1993) destaca que a produtividade e a necessidade das matérias primas levaram a um comprometimento da qualidade de vida da sociedade como um todo. Dialogando com as teorias propostas no referencial deste trabalho, e sobretudo, a educação ambiental crítica propõe novas práticas e reflexões críticas sobre o sistema político e as injustiças sociais geradas além das desigualdades socioambientais que estão evidenciadas nas falas dos entrevistados.

Na questão número nove, faço a expansão das sugestões para os lugares de vivência dos entrevistados como rua, bairro e trabalho. No que se refere as sugestões para trabalhar Educação Ambiental fora da escola, os participantes se manifestaram de forma esclarecedora sobre o que melhor fazer para darem suas colaborações. Margarida menciona que *“Devíamos fazer mutirões nos bairros fazendo trabalho de conscientização sobre Educação Ambiental”*, já Romário propõe que: *“Colocar latas de lixo nas ruas”* e Day sugere: *“Campanhas de incentivo ao uso de veículos públicos para diminuir os gases que são um dos maiores problemas do planeta”*.

As respostas evidenciam a importância do ensino da EA de forma crítica criando a consciência cidadã não apenas dos educandos, mas de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a atuação da escola se torna fundamental para o estímulo das práticas elencadas pelos entrevistados. Estimulando a participação popular, criamos possibilidades de modificar as desigualdades e prejuízos socioambientais geradas pelo sistema capitalista.

No panorama local, a cidade tem uma das maiores referências de preservação ambiental e dos recursos naturais. Portanto, pergunto a relação da cidade e a Universidade Federal de Lavras

e o ensino da EA. Assim, referente a essa proposta, Margarida respondeu: “*Sim, trabalhando na UFLA aprendi a utilizar melhor os recursos que utilizo no serviço*”; já Romário nos diz que: “*Lá é um espaço público de educação para o ambiente*”; concordando com os acima, Day comenta que: “*Sim, lá é um centro de conhecimento e já até ganhou prêmio na área ambiental*”; entretanto, Pedro nos fala que: “*Não, a UFLA parece ser outra cidade*”.

A maioria dos estudantes respondeu que sim, mas houve uma contradição quando mencionaram que somente os envolvidos com a universidade são beneficiados. Pedro desvinculou essa relação. Ele disse que lá está distante dele. Diante disso, é possível identificar uma falha no tripé (ensino, pesquisa e extensão) da universidade. Assim, é preciso criar pontes entre a universidade e a cidade para o ensino e prática da EA.

Sigo na questão onze sobre os locais integrados a cidade de Lavras. Quanto aos Espaços “equilibrados ambientalmente”, ou seja, locais que prezam a sustentabilidade, a Margarida deu a resposta de acordo com sua observação: “*Praça Augusto Silva e Quedas do Rio Bonito*”; Romário, Pedro e Paulo “*UFLA*”; Noah, “*Serra da bocaina*”; Day, “*Seminário Dehonista*”. Sofia e Violeta, “*Não conheço*”, Ivana, “*Parque do 8º Batalhão*”. As respostas nos remetem a redução da Educação Ambiental aos espaços com vegetação “nativa” que possibilite o contato com a natureza. Contemplação. Essa é a macrotendência conservacionista. Existe a necessidade de superar essa visão e buscar as relações sociais que constantemente são limitadas pelos ditames capitalistas. As trilhas podem se constituir num dos caminhos para alcançar esse objetivo.

Ao serem perguntados sobre o futuro do ambiente os estudantes expressaram sua opinião. Margarida, “*A tendência é piorar*”; Romário, “*Ruim*”, Noah, “*Pior do que está*”; Day, “*O futuro não parece ser melhor*”; Pedro, “*Destruído pelo consumo*”; Paulo, “*Precisamos estudar e tomar atitudes*”; e Ivana, “*Se a população não repensar a forma de viver vai ficar pior*”. A maior parte dos estudantes se demonstrou pessimista, somente Paulo e Ivana percebem possibilidade de mudança com o estudo e a atitude.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber está intrínseco na sociedade e é inerente ao ser, isto é, todo sujeito possui saberes, podendo ser os adquiridos na vivência ou experiência diária, o que se caracteriza como sendo o saber cotidiano, ou o saber aprendido ao longo do processo escolar nas instituições de ensino, intitulado de saber escolar. O saber cotidiano é importante para reafirmar o saber escolar. Ambos precisam estar em uma mesma via, dialogicamente. Isso acarretaria um ensino e aprendizagem significativos e a serviço da emancipação e libertação do ser. Tal determinação deve ser levada para as aulas, não apenas de Geografia e Educação Ambiental, mas em todos os conteúdos curriculares.

Nas aulas de Geografia que ministrei e a partir do contato com os e as estudantes que participaram da pesquisa, pude ampliar o olhar e perceber várias questões paradoxais que perpassam não só pelo contexto dos estudantes, mas principalmente pela complexa rede social da qual fazemos parte. Os sujeitos participaram e problematizaram o atual contexto em que convivem, criticando os problemas encontrados como a falta de estrutura, poluição, queimadas, excesso de animais peçonhentos (o que pode causar doenças), enfim, falta de algumas condições até de sobrevivência.

A partir disso, enquanto pesquisador foi possível visualizar que as críticas feitas pelos participantes explicitam as várias necessidades que esses indivíduos possuem, e que precisam que sejam sanadas, pois os afetam diretamente. Diante disso, compreendo ainda mais que é necessário que os órgãos responsáveis, a população como um todo, a comunidade em si e também a escola se conscientizem e mobilizem para que haja mudanças e transformações dos espaços geográficos ocupados pelos sujeitos, que interferem diretamente no meio ao qual estão imersos.

Por meio da realização do trabalho, foi possível observar que existe um distanciamento entre os saberes do cotidiano e os saberes escolares, e existe uma dificuldade, tanto por parte de docentes como de estudantes para identificar as relações que certamente existem, entre um e outro. Não estabelecendo ligações e relações entre os saberes do cotidiano e os escolares, o

indivíduo possivelmente não desenvolverá o senso crítico e não conseguirá agir ativamente como transformador do meio.

Esta pesquisa, que foi movida a partir da vontade de produzir conhecimento e problematizar questões que a mim são muito importantes, me possibilitou identificar em mim um pesquisador. O percurso em si não foi fácil, considerando os meandros da vida acadêmica, profissional e pessoal que se entrecruzam constantemente, mas ver a forma que o presente estudo tomou me deixa satisfeito. Problematizei assuntos que são fundamentais para a nossa sociedade, uma vez que os impactos das nossas ações ao Meio Ambiente cada vez mais interferem no ciclo natural e, isso me permitiu também conhecer realidades e ter um contato mais próximo com os/as participantes da pesquisa.

Diante dos problemas expostos pelos participantes e das atividades propostas pelo presente trabalho, foi possível refletir sobre a Educação Ambiental, direcionada para a realidade desses estudantes, já adultos e carentes de mais qualidade participativa nas aulas de Geografia. Os vários motivos que excluíram essas pessoas do sistema regular de ensino, não deveriam se repetir diante da oportunidade de serem inseridos na escola e, conseqüentemente, em melhores condições de vida no trabalho e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando. O. B. Alfabetização de Jovens e Adultos Saberes Docentes em uma Escola Municipal de Ananindeua-PA. 2010
- AMORIM, Antônio; ROCHA, Aldaíce, D; MATTA, Alfredo E; Perspectiva Da Gestão Do Conhecimento E A Educação De Jovens E Adultos: Desafios E Possibilidades. Revista Gestão Avaliação Educacional, Santa Maria,2017
- ANDRADE(1), M. C. de. Geografia, ciência da sociedade. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE(2), José A. Lavras, sua historia, sua gente.2002
- ANDRÉ, I. e CACHINHO, H. Dos ninhos dos passarinhos à sustentabilidade do desenvolvimento: os valores éticos na Educação Geográfica, Lisboa, X Encontro dos Professores de Geografia, Lisboa: APG, 10 páginas (texto cedido pelos autores), 1996
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996
- Aranha, Maria L. A. Martins, Maria H. P; Bom Senso e Senso Comum,2011
- BARRETO, Vitor J. G. A relação homem-natureza na obra “O homem e a terra” de Eliséé Reclus. 2016
- BITENCURTT,C.M.F. A Proposta de Educação Ambiental e as Muitas Dúvidas. In: PONTUSCHKA, N.N. Um projeto ... tantas visões: educação ambiental na escola publica. São Paulo: LAPECH. 1996
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRASIL, Ministério do Interior. Disponível em; <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/base-legal-de-governo/orgaos-extintos/ministerio-do-interior>. Acesso em: 22 de dez. 2017.
- _____, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p
- _____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394/96. Brasília (DF),1996.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, Muda o Mundo Raimundo!: Educação ambiental no ensino básico do Brasil. Coordenação Vera Regina Rodrigues, Brasília, D.F. , p. 1-18, 1997.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.– Temas Transversais. Brasília, MEC/SEF,1998.

_____, Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____, (Conselho Nacional de Educação). Parecer CNE n. 11/2000-CEB-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília (DF), 2000.

_____, Ministério da Educação. Proposta Curricular para a Educação de Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em 2018.0615

_____. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Capacitasuas SUAS: configurando os eixos de mudança. Brasília: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. v. 1.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de Jovens e Adultos analfabetos.In:Revista Brasileira de Educação.São Paulo,pag.26-34,jan/abril.1997

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance".

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

CARVALHO, Paulo F, L. A escola, o Bairro e a cidade: Processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação Integral. (2014)

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45 – 47

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

COELHO S. L. B. Educação e Pluralidade. In: Dicionário do Professor – Currículo, 2000.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U. Metodologia científica: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2003.

COTRIM, GILBERTO. Fundamentos da filosofia, Editora Saraiva, 2006.

DEMATTEIS, G. Geografia Democrática, território e desenvolvimento local, Formação, n.12, v.2, 2005, p.10-25.

DEWEY, John. Experiência e educação, Companhia Editora Nacional, 1979

DIETZ, L. A. ; TAMAIO I. Aprenda fazendo: apoio aos processos de educação ambiental. WWF Brasil, 2000.

FARENZENA, Deina, Tonini, Ivaine M.,Cassol, Roberto. Considerações Sobre A Temática Ambiental Em Geografia (2001)

FONTOURA, Leandro M; Moura, Rosa; Oliveira, Deuseles; Lisboa, Helena S; Geraldi, Juliano. Geografia crítica: legado histórico ou abordagem recorrente?(2008)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____, Paulo. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam.1989

FLICKINGER, H. O ambiente epistemológico da educação ambiental. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v, 19, n. 2, p.198, Jul/Dez. 1994.

FURIÓ, C.J. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, [s.l], v.12, n.2, p.188-199, 1994.

GALLIANO, A.G. O método científico: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986. 200 p.

- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira/Paulo Ghiraldelli JR. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GILL, Jerry. Aprender a aprender: para uma filosofia de educação (CAP.1)pag.15-20,1993
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. 6.ed.revista. São Paulo: Cortez, 2005.
- GUIMARÃES, M. A Formação de Educadores Ambientais. 3ª ed. São Paulo: Papirus. 2007
- HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In:Revista Brasileira de educação. São Paulo, V.12, n.35,p. 197-211, ,mai/ago.2007
- HAESBAERT, R. (2004). O Mito da Desterritorialização. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. Lavras - MG. Disponível em: <
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=313820&search=minas-gerais|lavras>>
Acesso em: 30 fev. 2017.
- KOZEL, SALETE. Representações do espaço sob a ótica, dos conceitos: mundo vivido e dialogismo. In: Anais do Encontro Nacional dos Geógrafos, Porto Alegre, 2010
- LAYRARGUES, Philippe P.;LIMA, Gustavo F. C. Mapeando as Macrotendências politico-pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil.VI encontro” pesquisa em educação ambiental” .Ribeirão Preto, 2011.Disponível em <
http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%83%C2%AAncias_da_EA.pdf>.Acesso em 2018/06/19
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2000.

LEMOS, M. E. P. Proposta Curricular. In: GARCIA, M. Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e participação popular. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F. Dos; LOPES, A. F.; LOUREIRO, C. F. B. (Org.). Curso de formação de educadores ambientais: a experiência do projeto Pólen. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010. Cap. VII. p. 169-189

LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na Escola. Ministério da Educação. Brasília. 2007.p.57-64.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar:o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCATTO, C. Educação Ambiental: Conceitos e Princípios. Belo Horizonte: FEAM. 2002.

MENDONÇA, F. Geografia e meio ambiente. São Paulo: Contexto, 1993.

MENEZES, j. de oliveira; cristo, rejane souza ribeiro. Saberes do cotidiano e saberes escolares: uma interação possível na educação de adultos. Disponível em: acesso em: 2 de jan. 2018.

MORAES, A. C. R. A Gênese da Geografia Moderna. São Paulo: Hucitec,1997.

_____,Geografia: Pequena história crítica. Annablume, 2005

MIRANDA, Camila M. ,CASTILHO, Neuza A.N., CARDOSO, Vanessa C.C. Movimentos sociais e participação popular: Luta pela conquista dos direitos sociais, 2009

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem. 22a Reunião Anual da ANPEd, 1999

_____, O inteligente e o "estudado": alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. Revista da Faculdade de Educação, v.13,n.2, p.15-26,1987

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano (Declaração de Estocolmo), adotada de 5 a 16 de junho de 1972.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, R. M.; CASTRO, G. C. de; SILVA, H. H.; NUNES, J. M. G. Pesquisa de mercado.

Rio de Janeiro: FGV, 2011.

PRASNISKI, Maria E. T., Gallon, Monica S., Schleich, Alisson, Silva, Ana M.M. Educação Ambiental Crítica E Conservadora Nas Atas Do Enpec, 2013

REIGOTA, M. O que é educação Ambiental, 1994

SANTOS, Auristela R; Pessoa, Ana D. L. B. Movimento Brasileiro De Alfabetização – Mobral: Democratizando Memórias E Desvelando Propostas Legais E Pedagógicas,

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____, Milton. Território e dinheiro. In: Revista GEOgraphia. Niterói: programa de Pós Graduação em Geografia - PPGEO - UFF/AGB, v.1, n1. p. 7 a 13, 1999.

_____, Milton. A Natureza do Espaço: técnica, tempo, razão e emoção. São Paulo: edusp, 2009

SATO, M.; CARVALHO, I. Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed. 2005

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SENE, José Eustáquio. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E LIMITES. Revista Geográfica de América Central, vol. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 1-12

SILVA, R. D. Educação e consciência histórica em Paulo Freire, 2014

SILVA, Pedro. Etnografia e educação reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto, Portugal: Profedições, 2003.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania: políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n. 17, maio, 2004.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. AnaisFortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TREIN, Eunice S. A educação ambiental crítica: crítica de que? Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

VRIES, E. de. Gestão Ambiental. Disponível em: <<http://www.cnrs.com.br/eduardo-de-vries/>>. Acesso em 12 nov. 2017.

ZEICHNER, Kenneth. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

APÊNDICES

Questionário aplicado aos alunos da EJA ensino médio

I - Título do trabalho: SABERES DO COTIDIANO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EM UMA TURMA DE EJA.

Pesquisador responsável: Vladimir Augusto Pereira Fernandes Dos Santos

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras - UFLA / Departamento de Educação – DED - **Telefone para contato:** (35) 3829-1072 / (35) 9.98296336

Perfil

1- **Gênero**

A – Masculino

B – Feminino

2- **Idade/naturalidade?**

3- **Cidade e bairro que mora?**

4- **Trabalha ? Em que atividade?**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1-Os problemas ambientais estão cada vez mais sendo discutidos na sociedade. O que você pensa em relação a estes assuntos?

2-Explique se você já se envolveu em alguma prática relacionada à educação ambiental na escola, bairro ou trabalho?

3-Em suas aulas de Geografia quais os pontos trabalhados que você percebe que estão voltados para educação ambiental?

4-Você percebe seus saberes cotidianos sendo utilizados durante as aulas de Geografia?

5-Quais os espaços, além da sala de aula, são utilizados para estudar Educação Ambiental?

6-Pensando em meio ambiente e educação ambiental, o que lhe vem à memórias e saberes sobre um desses lugares, tais como: residência, escola, trabalho.

7-Aponte sugestões para trabalhar educação ambiental dentro da escola.

8-Qual relação você percebe entre alguns problemas ambientais e a pobreza?

9-Aponte sugestões para se trabalhar as questões ambientais na rua, no bairro, no entorno da escola, no trabalho, etc.

10- Existe relação entre Lavras, educação ambiental e a UFLA?

11- Que espaços de Lavras são equilibrados ambientalmente?

12- É possível imaginar que tipo de futuro para o ambiente que vivemos?