



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - MPEJA.**



DANIELA LOPES OLIVEIRA DOURADO

**A EJA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - ECOALFABETIZAÇÃO COMO
POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO
EM MORROS DE HIGINO – JUSSARA - BAHIA**

Salvador
2016

DANIELA LOPES OLIVEIRA DOURADO

**A EJA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - ECOALFABETIZAÇÃO COMO
POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO
EM MORROS DE HIGINO – JUSSARA - BAHIA**

Dissertação apresentada para avaliação no curso de
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e
Adultos – MPEJA/ UNEB Campus I - Salvador.

Orientadora: Professora Dr^a. Maria Sacramento
Aquino.

Salvador
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Dourado, Daniela Lopes Oliveira

A EJA na educação não formal: ecoalfabetização como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento comunitário em Morro de Higino – Jussara - Bahia / Daniela Lopes Oliveira Dourado. – Salvador, 2016.

143 f.

Orientadora: Maria Sacramento Aquino.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2016.

Contém referências e anexo.

1. Educação de jovens e adultos - Bahia. 2. Educação Popular. I. Aquino, Maria Sacramento. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD : 374.098142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

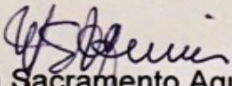


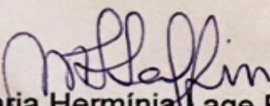
FOLHA DE APROVAÇÃO

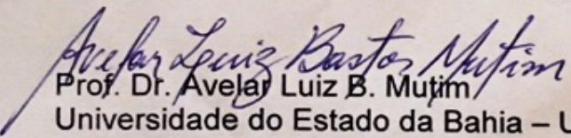
“A EJA na educação não formal: ECOALFABETIZAÇÃO como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento comunitário em Morros de Higino – Jussara Bahia”

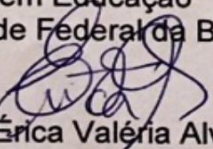
DANIELA LOPES OLIVEIRA DOURADO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 30 de novembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profª. Drª. Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN


Profª. Drª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC


Prof. Dr. Avelar Luiz B. Mutim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profª. Drª. Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

“Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura” (FREIRE, 2001, p.47).

*À comunidade de Morros de Higino e aos amigos que lá
conquistei e que me acolheram com muito carinho!*

*A minha família que sempre confiou na minha
capacidade e me apoiou!*

*E em especial a minha vó Anízia, que partiu antes que
eu concluísse este curso e deixou uma saudade doída!
Mas sinto sua presença e me motiva seguir em frente!*

*Às pessoas de fé, que acreditam na vida e não tem medo
de viver!*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o reconhecimento àqueles que nos ajudaram na jornada, com compreensão, carinho, amor, participação, enfrentamento, paz e respeito. As pessoas presentes em nossas vidas são anjos enviados por Deus! Sinto-me sinceramente agradecida a Deus por me abençoar com pessoas especiais e por não me desamparar no percurso deste enfrentamento.

Agradeço ao meu amado esposo Sérgio pelo companheirismo e respeito aos meus sonhos, sua dedicação para que eu possa seguir o meu caminho é fortalecedora em todos os desafios que enfrento.

Às minhas queridas filhas Talina e Talissa pela compreensão de minhas ausências, pelo apoio e pela inspiração, vocês me orgulham e alimentam meu desejo pela vida!

Ao meu neto Pedro pela descontração e alegria, desligando-me de qualquer compromisso com um simples sorriso, sua presença enche-me de paz e endorfina, renova-me e apresenta o ciclo da vida impulsionando-me para o futuro. Com você descobri um novo contexto do amor!

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos pelos ensinamentos do sentido de família e compreensão por minhas ausências.

À Mainha e minha irmã Nanda pela admiração constante e torcida fiel em qualquer que seja minha escolha.

À minha avó (*in memoriam*) que não pode me esperar concluir o curso para que eu pudesse cuidar dela, precisou descansar e partiu, deixando em mim a saudade e a certeza de uma grande história de amor.

À Vó Geni que se foi inesperadamente tão de repente deixando-me tão reflexiva sobre a vida e seus ensinamentos.

À minha sogra Tereza que sempre esteve ao meu lado contribuindo nas minhas conquistas.

À amiga Cinara pela parceria e cumplicidade tornando o percurso mais suave e tranquilo, Deus nos uniu pela vontade de estudar e lutar ganhou uma linda amizade!

À amiga Cheu pelo carinho presente mesmo na minha ausência e a prontidão em minha vida.

À amiga Ceíça Araújo por me acolher no momento que mais precisava com tanta disposição e comprometimento!

À Leia pelo cuidado e carinho cotidiano e por Tammy como presente.

Aos meus alunos e colegas que ao longo da minha história na docência deixaram marcas e aprendizagens fundamentais para o meu crescimento.

À UNEB que é tão presente em minha vida desde a formação inicial na docência, em especial ao DCHT Campus XVI que desde o primeiro momento até hoje somos implicados numa linda história de estudos, aprendizagens, experiências e docência.

Aos colegas e professores do MPEJA pelas novas amizades e a conquista do conhecimento compartilhado.

À Ana Tanure pela amizade e doação durante o curso, sua colaboração foi fundamental!

A Beto pelo companheirismo e a amizade que prevalece para além do curso!

À minha querida orientadora Maria Aquino pela confiança e respeito em todo processo! Seu carinho irei guardar para toda vida!

Ao Professor Avelar Mutim pelas contribuições, disponibilidade e atenção!

A professora Hermínia pelas contribuições em minha formação.

A Professora Érica pelo incentivo e motivação.

Preciso fazer reverência a Tia Nildete, Professor Jorge Rodrigues (*in memoriam*) e Prof^ª. Euridece, vocês acreditaram em mim e deram-me um presente precioso: oportunidade! Meus estudos trouxeram-me até aqui e a confiança ainda na infância na minha formação transformou-me em quem sou hoje: Obrigada!

Agradeço a todos os professores que ao longo da minha formação ensinaram e inspiraram-me na docência.

Meus agradecimentos e eterno carinho em especial as pessoas que deram vida a pesquisa:

Índia pela confiança e companheirismo nesta jornada, pela revelação de um novo mundo de possibilidades e pela amizade conquistada. Com você aprendi o quanto a militância move a vida e nos dá esperança desde que se tenha fé. É luta, rrsrsrs.

A Inária e Tia Maria pelas demonstrações de coragem e sensibilidade, pela amizade incondicional.

Aos amigos parceiros da Associação Comunitária Mãe Bazu, nossa como tenho aprendido com vocês e o quanto sou mais feliz por compartilharem comigo suas esperanças e lutas!

DOURADO, Daniella Lopes Oliveira. **A EJA na educação não formal - ecoalfabetização como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento comunitário em Morros de Higino – Jussara – Bahia.** 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos- MPEJA. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação DEDC, Campus I - Salvador-BA.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta estudos na Educação não formal a partir da Educação Popular com o objetivo de analisar as possibilidades da Ecoalfabetização na EJA com perspectivas de fortalecimento comunitário em Morros de Higino/ Jussara - BA. Os interesses por processos educativos fora da escola oportunizaram esta investigação, que a partir do encontro com a Associação Comunitária Mãe Bazu na Comunidade de Morros de Higino na Bahia e seus membros associados foi possível aprender e construir um programa de intervenção comunitária que proporcionou inúmeras aprendizagens, saberes e conhecimentos. Buscaram-se bases que amparassem o processo de busca e contribuíssem no percurso da pesquisa, recorrendo à compressão sobre Educação em seus níveis e espaços de atuação, aos fundamentos na Educação Popular e o conceito de cidadania e também aproximar-se da agroecologia, permacultura e experiências significativas que possibilitaram a orientação da Ecoalfabetização na EJA. Amparou-se nas ciências sociais, sendo de natureza etnográfica, modalidade investigativa e interventiva. A abordagem qualitativa e o método Pesquisa Participante foram fundamentais para uma pesquisa que envolveu diretamente todos os sujeitos com ideais comuns, fundamentado em Freire (1987), que anuncia o processo de formação em que todos aprendem independente do papel que assumam, seja educando ou educador. Exploraram-se os dispositivos de coleta de informações: observação participante roda de conversas, aplicação de atividades geradoras. Foi eleito o diário de campo como instrumento para coleta de informações. As análises foram de cunho interpretativo e reflexivo a partir da triangulação das informações. Concluiu-se que a Ecoalfabetização e os limites encontrados para o seu desenvolvimento se tornam um desafio possível, entendendo que a Ecoalfabetização como processo de aprendizagem encontra na Educação de Jovens e Adultos e na educação não formal amparo para se constituir, inventar e reinventar, sobretudo, compreende-se que a caminhada é longa, os estudos e as experiências vivenciadas denotam, o quanto pode florescer na relação participativa dos sujeitos com a Ecoalfabetização, mas também se reconhece que é um caminho possível, pois encontra nas pessoas o seu maior potencial, e no desejo o alimento para seguir em frente.

Palavras-Chave: Autonomia Comunitária. Cidadania. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Pesquisa Participante.

DOURADO, Daniella Lopes Oliveira. **The EJA in non - formal education - eco - literacy as a possibility for community development and strengthening in Morros de Higino - Jussara - Bahia.** 2016. 145 f. Dissertation (Master degree) - Professional Master's in Youth and Adult Education - MPEJA. University of the State of Bahia - UNEB. Department of Education DEDC, Campus I - Salvador-BA

ABSTRACT

This research presents studies on non-formal education from the popular education with the objective of analyzing the possibilities of the Eco-literacy on EJA within community enforcement perspective in Morros de Higino – Jussara – BA. The Interests for out-of-school educational processes gave opportunity to this investigation, from the meeting with Associação Comunitária Mãe Bazu at the Morros de Higino community in Bahia and their affiliated memberships, was possible to learn and build a community interventional program which provided innumerable learnings, knowings and knowledges. Bases were searched to support the seeking process and that could contribute to the researching process, resorting to the comprehension about education in its levels and operation spaces, to the Popular School's fundamentals and the concept of citizenship and also to approach the agroecology, permaculture and significant experiences that made possible the orientation of the Eco-literacy on EJA. Support was given from social science, being of ethnographic nature, investigative modality and inventive. The qualitative approach and the Participant Research methodology were fundamental to a research that directly involved all the subjects with common ideas, reasoned in Freire (1987), that announces the formation process in which everyone can learn independently of the role they play, either educating or educator. Devices of collect were explored to get informations: participant observation, circle of conversations, application of generating activities. It was elected the field journal as information gathering tool. The analysis had an interpretative approach and reflexive from the triangulation of the informations. It was concluded that Eco-literacy and the found limits for its development became a possible challenge, understanding that the eco-literacy as a learning process meet at the Youth and Adults Education and in the non formal education the support to build, invent and reinvent, mainly it's understood that it's a long journey, the studies and experiences lived show how much can flourish in the participatory relationship of the beings with the eco-literacy, but also to recognize that it is a possible way, because you find in people its greatest potential, and in desire the food to move forward.

Keywords: Community Autonomy. Citizenship. Youth and Adult Education. Popular Education. Participant Researching.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** Mapa Político do Território de Irecê - BA 69
- FIGURA 2:** Imagem aérea da comunidade de Morros de Higino – Jussara/BA 91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Resumo sobre os formatos educativos	43
QUADRO 2: Resumo das Fases da Metodologia de Alfabetização em Freire	57
QUADRO 3: Rodas de Atividades Geradoras	97
QUADRO 4: Atividades desenvolvidas nas Rodas de Leitura e Escrita	103
QUADRO 5: Atividades desenvolvidas nas Rodas de Intervenções nos Quintais	106
QUADRO 6: Atividades desenvolvidas nas Rodas de Atividades Comerciais	116
QUADRO 7: Atividades desenvolvidas nas Rodas de Atividades Cultural e de Planejamento e Avaliação	119
QUADRO 8: Alguns depoimentos significativos	124
QUADRO 9: Depoimentos sobre o conhecimento aplicado na realidade dos agricultores	127

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1: Roda de Conversas, Planejamento e Avaliação.....	102
IMAGEM 2: Roda de Leitura e Escrita.....	104
IMAGEM 3: Quintal de Dona Doação.....	105
IMAGEM 4: Roda de Intervenção no Quintal de Dona Empolgada.....	108
IMAGEM 5: Roda de Apoio Psicológico	109
IMAGEM 6: Roda de Culinária	110
IMAGEM 7: Roda de Artesanato.....	111
IMAGEM 8: Roda de Produção no Viveiro de Mudas	115
IMAGEM 9: Roda de Atividades Comerciais.....	117
IMAGEM 10 Roda de Atividade Cultural	119
IMAGEM 11: Experiências orientadas pela Agroecologia e Permacultura	124
IMAGEM 12: Produção de Texto	125
IMAGEM 13: Quintal de Dona Doação Participante da Ecoalfabetização	127

LISTA DE SIGLAS

ACMB - ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MÃE BAZU

CEAA - CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS

CNR - CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL

DCHT - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS TECNOLOGIAS

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EP - EDUCAÇÃO POPULAR

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ESTUDOS PEDAGÓGICOS

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL

MOBRAL - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

MPEJA - MESTRADO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MST - MOVIMENTO SEM TERRA

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PNA - PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

SEA - SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

TOPA - TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. A EDUCAÇÃO QUE EMERGE DO POVO: POSSIBILIDADES DA EJA	26
1.1 EJA: CAMPO DE ATUAÇÃO CIDADÃ	29
1.2 EDUCAÇÃO POPULAR: ENREDO DA EJA.....	31
1.3 CIDADANIA CONSTITUÍDA NOS MOVIMENTOS E SABERES POPULARES	37
1.4 EJA PARA ALÉM DA ESCOLA	39
1.4.1 Educação Formal, não formal e informal	41
1.4.2 Educação Popular e EJA: permanente ao longo da vida	44
2. CONVERGÊNCIA PARA ECOALFABETIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FUNDAMENTOS FREIRIANOS	47
2.1 DIMENSÕES DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA	52
2.1.1 Dimensão Dialógica	52
2.1.2 Dimensões Política, Democrática e Participativa.....	54
2.2 FASES DE AÇÃO: MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO.....	55
3. A PESQUISA PARTICIPANTE NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE SOCIAL: O PESQUISADOR IMPLICADO	63
3.1 A ATUAÇÃO DO TRABALHADOR SOCIAL NO PROCESSO DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	67
3.2 LOCUS DA PESQUISA: MORROS DE HIGINO – CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS, ECONÔMICOS E GEOGRÁFICOS	68
3.2.1 A Associação Comunitária Mãe Bazu.....	70
3.2.2 Sujeitos participantes e o contexto da realidade social	72
3.3 A PESQUISA EM PROCESSO.....	75
3.4 PROPOSIÇÕES INTERVENTIVAS DE ECOALFABETIZAÇÃO	81
4. ECOALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO: CONTEXTOS, PRÁTICAS, REFLEXÕES E ANÁLISES	85

4.1 A ECOALFABETIZAÇÃO NA EJA, POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO - ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES	89
4.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SOCIAL: A ECOALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO.....	96
4.2.1 Rodas e Conversas, Planejamentos e Avaliações	101
4.2.2 Roda de Leitura e Escrita	103
4.2.3 Roda de Intervenção nos Quintais.....	104
4.2.4 Roda de Apoio Psicológico	108
4.2.5 Roda de Culinária	110
4.2.6 Roda de Artesanato.....	111
4.2.7 Roda de Produção no Viveiro.....	112
4.2.8 Roda de Atividades Comerciais	115
4.2.9 Roda Cultural.....	117
4.3 A IMPLICAÇÃO DA ESCRITA NO EXERCÍCIO DE LER O MUNDO.....	120
4.4. ALGUNS RESULTADOS	123
4.4 LIMITAÇÕES E DESAFIOS	128
5. CONSIDERAÇÕES	130
REFERENCIAS	136
ANEXO.....	142
• Lei 12056/2011 – Política Estadual de Educação Ambiental	143

INTRODUÇÃO

As mobilizações da EJA alimentam o universo de possibilidades que existe em torno da mesma, descobrir estas possibilidades é o grande desafio do educador, discutir a Educação de Jovens e Adultos limitados à escola ou a sala de aula é ignorar a sua identidade e não conseguir potencializar tudo que ela tem para oferecer.

Esta certeza impulsionou-me não somente para desvendar o que me representa ser a EJA e como ela se manifesta fora da escola, mas principalmente como este mundo exterior a escola pode contribuir para compreender a EJA e por consequência ampliar os horizontes escolares.

Os estudos e investigações orientados pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos impulsionaram-me ainda mais a tomar as decisões necessárias para estruturar minha pesquisa e me fazer seguir em frente.

O educador observa o seu contexto profissional e questiona-se sempre como pode encontrar respostas para suas dúvidas, conflitos e interesses. Aprender é uma constante, sem aprendizagens nós professores permanecemos no senso comum, visto que o conhecimento hoje é reconhecido como mutável e a realidade então se movimenta rompendo com verdades que não são mais absolutas, e a falta de interesse em investigar, pode deixar o docente obsoleto, preso a paradigmas que não contribuem para a construção social que se faz no dia a dia.

Os livros, as publicações, os textos apresentam teorias que promovem aprendizagens e reflexões fundamentais para a prática profissional. No entanto, a teoria pela teoria não evolui, investigar, constatar, comparar é inevitável, pesquisar a partir dos questionamentos que surgem no dia a dia da prática pedagógica nos direcionam a caminhos para serem desbravados e nos garantem respostas e principalmente novas interrogações, prevalecendo o espírito instigante. No entanto, a partir do labor cotidiano, constroem-se novas aprendizagens e ressignificam-se os próprios saberes.

Como professora do curso de pedagogia, passei muito tempo estudando a formação de professores, pensando a organização do currículo e sobre a materialização das práticas pedagógicas no universo escolar. Meus estudos conduziram-me muitas reflexões sobre educação, o papel do professor, a sala de aula, a gestão da escola. Mas também me provocou conhecer outras realidades e querer experimentar outros saberes e outros sabores.

Comecei a pensar sobre os espaços de educação fora da escola, neste momento Paulo Freire acendeu uma luzinha de atenção sobre minhas reflexões e a partir dos estudos de sua obra, pude entender que talvez muitas respostas para a prática escolar pudessem ser encontradas fora da mesma.

O interesse por processos educativos fora da escola levou-me ao encontro da Associação Comunitária Mãe Bazu na comunidade de Morros de Higino na cidade de Jussara na Bahia, essa relação oportunizou-me vivências que precisava para iniciar um processo de investigação, a minha aproximação se deu através de uma estudante do curso de Pedagogia em 2013, antes mesmo de iniciar o mestrado, e esse percurso inicial foi fundamental para propor uma pesquisa implicada e participante.

Após quase dois anos em Morros de Higino e muitas aprendizagens percebi o quanto os espaços sociais fora da escola tem a nos oferecer e o quanto são ricos os movimentos sociais que são construídos pela população e como a aprendizagem se torna uma constante de todos os envolvidos, sejam militantes, coordenadores ou pesquisadores. “Todos aprendem e todos ensinam”.

O envolvimento desde 2013 foi valioso não somente para conhecer e levantar informações, mas principalmente para a minha integração com as pessoas. A etnografia¹ orientou o processo de conhecimento da realidade a partir da observação participante², possibilitando aos poucos um acolhimento e posteriormente envolvendo-me como membro, alguém que fazia parte e poderia também contribuir.

Vencida a primeira etapa, me satisfiz em atender ao meu interesse de investigação, iniciei uma nova caminhada, buscava ideias novas, um novo projeto que possibilitasse intervenção, favorecendo aqueles que prontamente receberam-me e tanto contribuíram para meu

¹ A etnografia é uma escolha na caminhada metodológica de quem tem consciência que não poderá transferir a outros o processo de investigação, o pesquisador é autor atuante, um sujeito que precisa saber o que se quer buscar e saber que precisa se envolver com as pessoas que serão totalmente participantes em suas descobertas. Não pode ser de modo distante, alguém que observa uma paisagem, é preciso interação, de modo que quanto mais se convive e interage, mais se aproxima e se torna alguém confiável.

² A observação participante é a principal técnica utilizada pelo etnógrafo, a partir dela ele se aproxima e consegue visualizar situações cotidianas de dentro, junto com as pessoas compartilhando momentos, atividades e conversas. Segundo Lapassade (2005) o observador busca um conhecimento de membro, e assim faz deste processo um incessante exercício para entender os motivos que os sujeitos fazem escolhas, os sentimentos a partir das experiências e os significados, uma vez que estando dentro proporciona a capacidade de perceber, ver, sentir, saborear.

crescimento e aprendizagens. Teria que ser algo significativo, que as pessoas desejassem e estivessem dispostas a participar.

Na convivência percebi que algumas pessoas da comunidade não sabiam assinar o nome, tinham vergonha de serem identificadas como analfabetas, e um fato era notório, todas nunca esconderam a disposição e o interesse por novas aprendizagens.

Precisava então, ser criteriosa em buscar uma proposta que identificasse aquelas pessoas, não foi difícil, devido à relação proximal oportunizada pela caminhada na primeira etapa. O levantamento de informações sobre a realidade sociocultural, o modo de vida, os saberes e afazeres, desejos e curiosidades, as relações pessoais e interpessoais, e principalmente as metas que levaram estas pessoas a buscar uma associação comunitária orientaram o diagnóstico para pensar um processo de aprendizagem que proporcionasse ir além do ler escrever, assim como Paulo Freire (1999) tanto defendeu em suas práticas e ensinamentos, afirmando que não se pode negar a natureza política do caráter educativo e tão menos desvalorizar a identidade da pessoa e de seu coletivo.

Pensar uma intervenção para promover o ser humano numa perspectiva comunitária oposta ao individualismo é necessário valorizar o conhecimento popular, entendendo que através dele consegue-se compreender como as pessoas vivem, solucionam problemas do cotidiano, relacionam-se em comunidade e no contexto familiar, suas crenças e formas de trabalho.

A proposta precisaria favorecer as pessoas em questões necessárias para a vida, sem sacrificar a cultura, colaborando com conhecimentos que auxiliassem na superação das dificuldades, valorizando a força de trabalho, promovendo a autoestima, autonomia, capacidade de transformação. A aprendizagem deveria acontecer numa relação de aprendiz e ensinante, assim como Paulo Freire (1987) com o Círculo de Cultura³ na alfabetização de adultos afirmou, ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comunhão, mediados pelo mundo.

Para isso, primeiro foi preciso aprender com Freire que o diálogo é o principal caminho para promover a educação e que somente as pessoas sujeitos do processo educativo podem definir os seus interesses e anseios. Por consequência, somente através da participação e de uma

³ “Constitui-se como um espaço dinâmico de aprendizagem e troca de conhecimento. Local onde se reuniam os sujeitos do processo de educação de adultos para debaterem problemas de interesse do próprio grupo. Representa uma situação-problema, representativa de situações reais, que buscam levar à reflexão acerca da própria realidade, para, na sequência, decodifica-la, conhecê-la” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p.53).

relação de confiança recíproca poderíamos pensar uma proposta que definissem os desejos sobre o que seria importante e necessário aprender.

A própria configuração da associação já orientava sobre aprendizagens no campo socioambiental e isso se confirmou nas falas das pessoas que prontamente se disponibilizaram em contribuir e participar deste desafio. E diante do interesse de compreender como seria possível se relacionar com o meio ambiente produzindo alimentos sem prejudica-lo e também a necessidade de algumas pessoas em se alfabetizar nasceu entre nós a Ecoalfabetização⁴.

Paulo Freire orientou que precisávamos reinventar novos processos de alfabetização sempre que estivéssemos diante de realidades que exigissem criar novas possibilidades de superação, e assim a Educação Ambiental na vertente da Ecoalfabetização aqui compreendida a partir dos pressupostos Freirianos é escolhida para desenvolver-se na perspectiva da Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos no contexto da comunidade e da educação não formal.

Entende-se desta maneira que alfabetização representa para Freire (1987) a aprendizagem em que a leitura do mundo do sujeito histórico é fundamental para a potencialização de seus saberes que ao ler o mundo este se percebe parte dele e compreenda sua responsabilidade e poder de transformação. Contudo, os seres humanos possuem suas compreensões sobre o mundo, as pessoas, a natureza, as coisas, sobre si, a família, o contexto social, o mundo do trabalho, desta forma, a alfabetização não pode desconsiderar estes saberes, mas principalmente mobilizá-los para uma educação libertadora, consciente e participativa, que eles se reconheçam como sujeitos políticos da prática social em que estão inseridos.

E na interlocução entre o sujeito e a aprendizagem tem-se o diálogo numa construção recíproca, pois ninguém é superior ou mais importante, a comunhão entre as pessoas precisa ser garantida, entendendo que pensar diferente não representa desigualdade e sim a oportunidade de compreender um ao outro numa relação de respeito, interação e aproximação de outras leituras de mundo.

Por consequência, a alfabetização não assume o discurso do alfabetizador, mas representa a voz do mundo cultural de seus participantes, assim os alfabetizados assumem o

⁴ A Ecoalfabetização é um termo utilizado por Fritjof Capra (2000, 2006) para apresentar a educação de crianças na Califórnia – EUA num processo de Alfabetização Ecológica. Entretanto, aqui apresentamos a perspectiva de um projeto de Ecoalfabetização na Educação de Jovens e Adultos resignificando o termo a partir dos ideais freirianos.

diálogo, relacionando os contextos pedagógico, cultural, econômico e político do qual estão inseridos, indo além da leitura da palavra, entendendo o mundo, falando sobre ele e interferindo nele conseguem compreender a força política do ato ler e escrever.

Então, se o homem compreende o mundo que está inserido, reflete em levantar diálogos sobre os conflitos que o cercam, e como possibilidade de aprendizagem sobre a relação de agricultores com o meio ambiente é oportuno desvendar saberes que mobilizem a consciência ambiental para qualificação da vida no campo e potencial comunitário. Neste viés a Ecoalfabetização assume o compromisso de representar estes fundamentos e possibilidades de aprendizagem.

A Educação Ambiental compreendida na vertente da Ecoalfabetização foi inspirada pela necessidade da comunidade que busca na permacultura e agroecologia. Nesse contexto ideal para o diálogo em que foi possível aprofundar um campo de saberes que comungam das reflexões freirianas para a promoção da autonomia e libertação, visto que, elas não se sustentam no individualismo e competição, mas são garantidas nas relações de desenvolvimento coletivo para o bem comum e a sustentabilidade. Fomentando assim, ações que possibilitem conhecimento para fortalecer e dar condições para a comunidade atuar de modo independente numa nova postura de relação entre as pessoas e meio ambiente.

Se a intenção é construir uma nova forma de entender, pensar e agir na relação sustentável com o meio ambiente, esta nova forma de interpretar a realidade precisa ser idealizada num processo de aprendizagem crítica e autêntica, percebendo a força das palavras e suas representações no contexto de vida. Diante da implicação desta proposta com a comunidade, recomenda-se promover o que se planeja, visto que, alfabetizar para Freire constitui a compreensão do significado da palavra no mundo e na vida de cada sujeito que lê e escreve.

Uma vez que a realidade na comunidade de Morros de Higino demonstra que os conhecimentos sobre as atividades na agricultura familiar sofreram com as intervenções do agronegócio, perderam muitos costumes e conhecimentos agrícolas dos seus antepassados, e esta transição tem provocado ainda mais pobreza e sérios prejuízos ambientais. Prejuízos devido ao incentivo da produção de monocultura (principalmente a cultura do feijão) e o uso de agrotóxicos e fertilizantes também na agricultura irrigada, motivando um desequilíbrio financeiro, pois antes

o costume era produzir diversas culturas em momentos distintos, sem o uso de intervenção química.

Tudo isso também provocou grandes devastações com a derrubada da caatinga, e como consequência a desvalorização deste bioma não reconhecido pela população em geral da região como uma floresta, mas apenas, como um mato que pode ser derrubado. A prática de derrubar e atear fogo contribui para o enfraquecimento do solo e sua desertificação.

Consequentemente, muitos valores estão perdidos, a população sofre com sérias dificuldades para a produção agrícola familiar, sem os conhecimentos para vencer os problemas que interferem na forma como lidam com o solo e com as culturas, e desta forma, procuram trabalho em latifúndios de grandes irrigantes da região, abandonando suas pequenas propriedades sem condições de produção.

Na pesquisa procuramos o movimento constante de ecoalfabetização, propondo uma construção que se inicia na própria relação das pessoas consigo mesmas, com seu coletivo e com a realidade social, partindo dos conceitos e pré-conceitos que aprenderam na transformação do ambiente que vivem e principalmente no que ainda virão desenvolver a partir dos saberes que poderão ser promovidos.

Para Freire (2007) a educação precisa buscar a libertação, em que a autorreflexão e reflexão sobre a realidade proporcione o entendimento sobre o seu tempo e seu espaço, no empenho para se constituir "homem sujeito" que implica na "sociedade sujeito" que os tornam autores da sua própria história.

Desta forma, entendeu-se que a pesquisa tornaria possível uma relação de partilha e construção coletiva entre os jovens, adultos e idosos que podem aprofundar conhecimentos que contribuam diretamente na realidade de vida, anseios e expectativa sobre o futuro. Então, buscaram-se responder quais são as possibilidades da Ecoalfabetização na EJA com perspectiva de fortalecimento comunitário em Morros de Higino / Jussara – BA?

Elegendo-se desta forma os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- ✓ Analisar as possibilidades da Ecoalfabetização na EJA a partir de uma intervenção pedagógica com perspectivas de fortalecimento comunitário em Morros de Higino/ Jussara - BA.

Objetivos específicos:

- ✓ Investigar as principais características da ecoalfabetização na EJA nos princípios da agroecologia e permacultura;
- ✓ Contextualizar as experiências de diversos saberes dos sujeitos participantes do processo de ecoalfabetização em Morros de Higino/ Jussara Bahia;
- ✓ Desenvolver projeto de intervenção na comunidade de Morros de Higino.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário percorrer os caminhos da abordagem qualitativa no campo das ciências sociais, garantindo assim a compreensão do contexto pesquisado e de seus participantes, contribuindo para descobrir as implicações dos fenômenos sociais e os resultados, os conhecimentos construídos e transformações no lócus da pesquisa. Entendendo que a pesquisadora não se tornou neutra e nem assumiu um comportamento impessoal, sendo inclusive sujeito da sua própria pesquisa.

Sendo o caráter da pesquisa exploratório favoreceu o aprofundamento teórico e investigativo do fenômeno, garantiu segurança devido ao conhecimento e familiaridade com os saberes que dão sustentação a pesquisa. Todo percurso de conhecimento e interpretação sobre as pessoas, o lugar destas pessoas e os seus diversos contextos individuais e coletivos, sócios históricos e culturais foram interpretados a luz da etnografia, assumindo compromissos e pensar intervenções com segurança em não propor encaminhamentos evasivos, distantes da realidade das pessoas que fizeram parte das proposições e aprendizagens, uma vez que, o trabalho de pesquisa para conhecer as pessoas e a comunidade, levantou informações a partir da observação participante e oportunizou a apropriação de saberes que contribuiriam para reflexões para uma possível ação interventiva mais abrangente para atender aos anseios das pessoas participantes.

O exercício contínuo da pesquisa de natureza etnográfica possibilitou uma aprendizagem dinâmica e cultural sobre a realidade que se buscou aproximar e entender, foi fundamental desnudar-se de julgamentos prévios que pudessem interferir sobre o entendimento da realidade cultural e seus contextos, permitindo-se interpretar a realidade do outro. Aprendia com as pessoas e suas visões de mundo, com permissão de observar fazendo parte do grupo e também, vivenciando as experiências.

Para atender ao desejo de uma intervenção que garantisse resultados para esta comunidade, numa relação de confiança e com efeitos no campo social de valores, benefícios e construção contínua, foi preciso lançar mão da pesquisa participante enquanto método, pois a mesma permitiu que a investigadora participasse efetivamente do grupo no processo dinâmico da pesquisa. O diálogo, o conhecimento partilhado, as práticas de manejo com a terra, as descobertas contribuíram diretamente na rotina, não sendo necessário esperar a publicação dos resultados para se realizar reflexões, aconteceram continuamente de modo relacional.

Neste processo não pude comportar-me como agente externo, me impliquei como exige a pesquisa participante na relação de intervenção, mais uma vez inspirei-me em Freire (1987) que anuncia o processo de formação em que todos aprendem independente do papel que assumam, seja educando ou educador. Pois, estivemos juntos nas construções de saberes e assim, todos compreenderam que ao aprender também ensinam.

Visto que, a modalidade da pesquisa foi investigativa/ interventiva com a intenção de desenvolver ações a partir de investigação e conhecimentos teóricos, motivando a intervenção prática do campo de pesquisa. Utilizaram-se os seguintes dispositivos para coleta de informações: observação, participante, roda de conversa, análises de documentos e de planos e práticas pedagógicas elaboradas para experiências que contribuíram para analisar a viabilidade do projeto.

As informações foram analisadas orientadas pela abordagem interpretativa e reflexiva para compreensão de uma pesquisa que não se limitou em apresentar resultados e dados, mas que com a implicação dos seus sujeitos a participação não se deu engessada por uma descrição de ações, mas orientada por referências teóricas que permitiram análises a partir dos conhecimentos sobre o contexto histórico-cultural.

O texto encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo que, no primeiro se contextualiza a EJA, Educação Popular e a Educação em seus formatos formal, não formal e informal. Expõe o legado dos movimentos sociais e da participação popular, das revoluções, que está sempre vinculada ao desejo de mudança, de conquistas de direitos e oportunidades. Situando a educação de Jovens e Adultos nestes dois últimos séculos no cenário de lutas e vitórias a partir dos sonhos de pessoas esquecidas ao longo da formação do povo brasileiro. Sujeitos abandonados e renegados, considerados culpados por não serem incluídos no rol das elites abastadas e por engrossar os altos índices de uma população marginalizada por serem negros, mulheres,

camponeses, pobres, indígenas, trabalhadores. Apresenta a cidadania na busca por direitos e formação educativa e discorda do princípio da formação escolar para conquista da cidadania, entendendo que homens e mulheres cidadãos se constituem para além da escola.

No segundo capítulo aprofunda-se sobre as possibilidades de experiências em educação não formal e principalmente dialogando com fundamentos Freirianos para convergência da ecoalfabetização orientados pela agroecologia e permacultura. Discute-se aprofundamentos da concepção freiriana sobre aprendizagem e suas dimensões dialógicas, política, democrática e participativa para promoção humana consciente para a libertação de homens e mulheres que se percebam protagonistas, sujeitos históricos no processo de aprendizagem, rompendo com o paradigma conservador que Freire denomina de educação bancária para perpetuação da condição de oprimido. Também se apresenta as fases do método de alfabetização para respaldar os possíveis encaminhamentos interventivos através da Ecoalfabetização.

No capítulo subsequente, temos os fundamentos metodológicos, estuda-se etnografia que orienta a natureza da pesquisa, aprofunda-se sobre pesquisa participante e localiza o pesquisador como um trabalhador social, termo amparado em Freire para qualificar a participação e compromisso político do cientista social. Tem-se a caracterização da pesquisa disponibilizando o lócus, seus sujeitos e as concepções teóricas metodológicas no conhecimento da realidade pesquisada. Contextualiza a origem da pesquisa, a problematização e o percurso inicial. É explicitado o levantamento do universo sociocultural a partir da etnografia e a assunção de novos compromissos na construção contínua do projeto interventivo orientado pela pesquisa participante. Também são apresentadas as análises a partir dos estudos e experiências construídas ao longo da pesquisa com os participantes na comunidade de Morros de Higino em Jussara na Bahia. Aqui o foco foi construir uma análise sobre as experiências promovidas ao longo da pesquisa a partir dos procedimentos e técnicas utilizadas para compreender as potencialidades do projeto de Ecoalfabetização com perspectivas de fortalecimento comunitário.

Ao final têm-se as considerações que apresentam os resultados alcançados na pesquisa e também compreender a importância e significado deste estudo e suas implicações com a EJA e com os participantes e a comunidade onde a pesquisa ocorreu, assim como os encaminhamentos possíveis levantados a partir das interpretações e reflexões.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO QUE EMERGE DO POVO: POSSIBILIDADES DA EJA

A exclusão social ainda é uma realidade no Brasil. No nordeste a marginalização com os povos do campo pode ser percebida pela falta de políticas públicas que reconheçam os contextos histórico-cultural e socioeconômico, é preciso entender que estes brasileiros demandam de respeito e atendimento aos seus direitos garantidos na constituição para que possam ser tratados como tantos outros brasileiros de outras regiões do Brasil a exemplo do sul e sudeste.

Reconhecer que o povo do campo no nordeste brasileiro possui potencial para o desenvolvimento humano e socioeconômico é garantir políticas que potencializem esta população. Mas, infelizmente o que se tem é um processo educacional que continua produzindo um grande volume de analfabetismo e evasão escolar, e ainda, se tem a morosidade no desenvolvimento de ações que fortaleçam as políticas agrárias e de meio ambiente.

A complexidade das relações políticas no campo, em especial no nordeste, exige entender o desprezo histórico para esta região tão importante no cenário nacional e que é responsável pela produção de alimentos e cultural de boa parte da nossa população, claro que não se resume apenas nestes aspectos, mas aqui quero destacar os nordestinos pela força de seu trabalho, pela criatividade e poder inventivo que possuem para resolver problemas das mais diversas naturezas além de prezar pela vida e pela relação entre as pessoas.

Vale ressaltar Paulo Freire grande educador nordestino, brasileiro e cidadão do mundo, deixou um legado que nos ensina sobre o respeito à vida. Para ele o conhecimento é o caminho para a libertação e conquista de direitos humanos, por este caminho a educação é o instrumento para a conscientização e posicionamento político que permite as pessoas promoverem seu potencial pessoal e social. Mas, não existe conscientização em processos educacionais associado à relação de opressão e desvalorização das pessoas e meio ambiente.

Desta forma, as ações e políticas no campo precisam ocorrer construídas *com* as pessoas que lá se encontram, significando os seus contextos com os seus sujeitos apontando quais são seus interesses a partir de suas demandas. Quando as proposições são *para* o povo e se

apresentam de modo hierárquico e vertical, provocam marginalização e exclusão social, como historicamente ocorreu com a população campestre.

As políticas assistencialistas contribuem para a manutenção apresentada por Freire (1987) na relação opressor e oprimido que pode se constituir entre o governo e o povo, patrão e empregado, fazendeiros e lavradores, entre outros. Contudo, o processo educativo precisa promover a libertação desta relação de submissão, por meio do qual as pessoas possam se conscientizar, compreendendo o mundo em sua volta e se reconhecendo neste mesmo mundo.

A Educação de Jovens e Adultos encontra neste cenário um grande desafio, pois não pode ser utilizada como reparação, mas enquanto política que garanta formação humana e que inclua os seus sujeitos respeitando seus contextos identitários, seja na educação formal ou não formal, ela precisa oportunizar aos jovens, adultos e idosos a educação permanente, reconhecendo a EJA como sinônimo de luta!

A EJA é representada por sujeitos marginalizados ao longo de sua história de vida que não tiveram acesso à escola. Estes sujeitos na sua maioria homens e mulheres pobres e oprimidos, desiguais na condição econômica dos abastados intelectuais, são oriundos das periferias e do campo, negros, índios e vulneráveis, que além de serem expostas as condições sociais inferiores, muitas vezes são responsabilizados pela própria desgraça. O quadro da Educação de Jovens e Adultos configura uma longa caminhada na luta por políticas públicas, inclusão, reconhecimento e direitos, um campo em desbravamento, que a própria história revela a exclusão e desigualdade social que negou o direito à educação escolar a milhões de brasileiros.

Historicamente, a EJA se constituiu a partir dos movimentos sociais, sendo atendidos por igrejas, ONGS, sindicatos, entre outros, que sensíveis às realidades dos seus sujeitos organizavam programas para alfabetizar e instruir, mesmo com ressalvas das ideologias orientadoras desses processos por cada segmento, foi neste contexto que a EJA se fortaleceu e assumiu enfrentamentos para galgar seus direitos.

O educador Paulo Freire a partir do final da década de 50 apresenta para o mundo diversas publicações que revelam uma nova concepção de educação para além do ensinar, mas principalmente uma nova perspectiva humana de relação social e educacional, para ele “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p.60).” Em seus textos, fica explícito o

compromisso social que a educação precisa assumir educação humana e amorosa, que prioriza os sujeitos e os promove potencializando sua capacidade de aprender, numa condição política como prática da liberdade.

No entanto, a EJA está presente na diversidade de intervenções, principalmente nos contextos não formais, ou seja, não escolar. Arroyo (2007) afirma que mesmo com toda importância destes diversos espaços em que a EJA se alicerçou o olhar engessado sobre os processos educativos valorizam a educação formal, com preconceitos que afirmam a qualidade educacional dentro da escola, entendendo que somente nela se encontra organização e planejamento, mesmo com a hierarquia e rigidez, fomentando que, fora desta condição a EJA se configura com atraso e improvisação.

Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em educação assistemática, não formal e extraescolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesma (GADOTTI in FREIRE, 2011, p. 35-36).

Gadotti reafirma o pensamento de Arroyo e ambos nos mostram a necessidade de políticas que promovam a EJA e a valorize em sua diversidade, visto que quando se nega o contexto de educação não formal é possível que também se deprecie o contexto da educação popular, este último presente em todo diálogo freiriano como campo de atuação da educação para promoção humana, pois nele está presente a composição histórica e cultural dos sujeitos e sendo assim, não se pode omitir o processo educativo.

Sobretudo,

Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade (ARROYO, 2007, p.21).

A EJA como modalidade na educação não pode se esvaziar do contexto popular, a educação que emerge do povo é o lugar de criação, de identidade e fortalecimento, talvez não tenhamos em nenhuma modalidade a força tão presente dos saberes e movimentos populares construídos por seus sujeitos e levados para dentro da escola, pensar a educação de jovens e adultos, é antes de tudo, compreender quais são suas implicações e que educação seus sujeitos

buscam. Diferente das demais modalidades de ensino, que são similares em sua organização e sistematização curricular e pedagógica. A EJA tem suas características particulares, que exigem como afirma Arroyo acima, políticas e sensibilização as demandas e sua diversidade com garantia de direitos e construção social. Negar à EJA este enredo popular é desconfigurá-la, e então talvez, a torne em proposta conteudista e técnica que não represente seus sujeitos e muitos menos promova a libertação apresentada nas concepções freirianas.

1.1 EJA: CAMPO DE ATUAÇÃO CIDADÃ

Naturalmente, o homem e a mulher como sujeitos históricos deveriam assumir a responsabilidade sobre a própria vida, exercendo a autonomia e usufruindo da liberdade de pensar, agir e transformar, construindo suas relações culturais e fazendo suas escolhas, interferindo no mundo de modo consciente, realizando planos e renovando esperanças, acreditando que é possível viver e aprender sempre sobre tudo que se queira ir além, e sobre o que parece ser corriqueiro, e assim, os significados construídos ecoariam o grito de liberdade destes "homens e mulheres sujeitos" e "sociedade sujeito".

Para Freire (2007) a educação precisa buscar a libertação, em que a reflexão sobre a realidade proporcione o entendimento sobre o seu tempo e seu espaço, no empenho para se constituir "homem sujeito" que implica na "sociedade sujeito" que os tornam autores da sua própria história.

Neste sentido, a cultura destes homens e mulheres é a identidade que não pode ser negada, compreender o que ela representa e como estas pessoas pensam e interpretam a própria realidade é fundamental para respeitá-los e garantir um processo de aprendizagem que favoreça a promoção de saberes significativos e desejados.

Uma vez que, para Freire aprender criticamente é entender a própria cultura, visto que é preciso conceber que transferir conhecimentos não possibilitará a conscientização que norteará os envolvidos no tempo e espaço da própria história, compreendendo os seus papéis e representações para as ações necessárias no lugar que se quer transformar e galgar novas

possibilidades de vida e conquistas. Assimilando que, a essência humana surpreende-se, transforma-se, revela-se, desvela-se e assumindo a própria história conscientiza-se.

Neste sentido, a educação como direito, para o homem e mulher das classes populares esquecidos quase sempre pelas políticas públicas, econômicas e sociais, é transgredida em boa parte da realidade, uma vez que é passada a imagem estereotipada de pessoas pobres, esfomeadas, sem conhecimentos e que precisam ser sustentadas pelos recursos oriundos de políticas assistencialistas, pois estes não possuem conhecimentos e condições de construir sua autonomia econômica, e por consequência sem aptidão cidadã.

Cidadania não pode estar vinculada a projeto de sociedade escolarizada, negada a população sem oportunidade de acesso escolar e por consequência seus direitos humanos, e sem o reconhecimento dos saberes constituídos no seio da educação popular.

A Educação de Jovens e Adultos nasce da mobilização social dos coletivos populares que sempre clamaram por justiça social, e que ainda vislumbram na educação o direito de aprender e desta forma equiparar a oportunidade de acesso às ditas “minorias” sociais. Desse modo, a EJA precisa se posicionar como modalidade educacional que representa seus sujeitos, com vez e voz as suas lutas, direitos, saberes, conquistas, valores, movimentos, contextos sócio-históricos, que mobilizam conhecimentos de ação-formação-cidadania. Entender que, antes mesmo de pertencer a EJA, estes sujeitos já se encontram em processo formativo e fazendo valer sua cidadania, agindo na busca por seus direitos.

No entanto, é preciso recorrer aos processos de educação que são vivenciados pelos sujeitos e a validação destes processos, ao modo que também se possa questionar como a educação popular promove o fortalecimento dos coletivos populares edificando a cidadania na luta cotidiana por direitos.

Sobretudo, Alcoforado apresenta dois consensos a partir de debates sobre educação de adultos de organizações internacionais sob tutela da UNESCO na segunda metade do século XX, estes evidenciam a valorização sobre os diversos saberes constituídos no seio social, o primeiro consenso é o direito a educação ao longo da vida e o segundo,

(...) consolidou-se à volta do princípio de que todos os espaços e tempos de vida são propiciadores de oportunidades de aprendizagem e, por isso mesmo, são potencialmente (des) educativos, aceitando-se o postulado de que o conflito é também um organizador central dos processos formativos. Por fim, como consequência lógica desses entendimentos, ganhou vulto a ideia traduzida pelo seguinte conjunto de proposições

inter-relacionadas: aprendemos coisas importantes em todos os tempos e espaços das nossas vidas; essas aprendizagens resultam de uma conjugação dinâmica de saberes teóricos práticos; não devemos ser obrigados a aprender o que já sabemos; temos o direito de ver reconhecidos socialmente os nossos conhecimentos; é possível encontrar formas rigorosas e credíveis de reconhecer, validar e certificar todas as aprendizagens, independente do espaço e tempo em que ocorrem (2014, p.14).

Estes consensos não determinam mudanças e transformações imediatas, mas elegem debates desafiadores para o século XXI, coloca na pauta a validação de conhecimentos desprezados pelas indiferenças daqueles que julgam ser capazes de eleger o que é importante para a construção cognitiva e social dos sujeitos escolarizados.

Então, abre-se o leque de saberes dos sujeitos que clamam por reconhecimento de direitos, cidadãos e cidadãos que constroem saberes, e, no entanto, é preciso entender que os diversos movimentos e lutas dos coletivos populares são formativos, a resistência promove aprendizagem e, não se pode considerar que a escola é o único lugar para formação.

O cotidiano da vida do povo se rege por noções amplas de direitos que se manifestam com maior força nos momentos de crise e de agitação social: noções que ultrapassam os limites do permitido pelos valores oficiais da ordem e da participação; noções que alongam o campo do legítimo e dos direitos. O povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal. O reconhecimento é apenas a aceitação e a tolerância das elites frente a situações de fato (ARROYO, 2010, p.85).

A EJA torna-se território fértil para construção de uma nova pedagogia, que deverá se alicerçar nos ideais democráticos reconhecendo seus sujeitos e por consequência seus saberes, retomando o seu nascimento, isto é, afirmando-se no contexto popular denunciado na sua história de luta por aqueles que reclamaram o direito à educação, sem este entendimento, ela se torna campo de exclusão e negação da cidadania.

1.2 EDUCAÇÃO POPULAR: ENREDO DA EJA

A construção da expressão Educação Popular compõe um cenário que vai além da união de significados das duas palavras. A representação histórica - política que no Brasil remete ao longo das experiências de escolarizações e dos sujeitos atendidos por programas, projetos, intervenções e suas realidades culturais também merecem atenção, visto que muitas vezes são classificados como educação popular. É fundamental conceber a distinção existente, a educação

que emerge na relação social das pessoas e seus processos de aprendizagens que se estruturam culturalmente, e por outro lado, a educação escolar sistematizada para formar o outro a partir de uma orientação generalista e padronizada para educação do povo. Uma não nega a outra apesar das diferenças no processo que cada uma se constitui.

De acordo com Brandão (2012) o homem produz conhecimento sobre a sua realidade, sobre o meio, as diversas relações sociais e da natureza a partir dos resultados do seu trabalho construindo a sua cultura. Bem como, aprendem e ensinam, sejam imersos em rituais das expressões do trabalho, da dança, do cotidiano da vida das pessoas.

É preciso ressaltar que, o conhecimento não nasce erudito opostamente no seio do povo, o saber popular confirma-se nas experiências de domínio comunitário, seja ele o senso comum alimentado por experiências culturais que se solidificam na conjuntura social e representam o gênese do conhecimento científico.

Quem são os sujeitos da Educação Popular? Visto que não existe educação sem sujeitos, e também que delimitar esta categoria fica mais fácil ampliar o debate.

Paulo Freire quando realizou o Círculo de Cultura em Angicos, estava incomodado com o descaso em relação à educação do povo e dialogou sobre o processo humano de formação que possibilitasse romper com as condições de vidas sub-humanas, ou seja, o povo marginalizado e tratado como ignorante, por consequência tem a sua produção cultural desvalorizada, desta forma, outros sujeitos (opressores) são eleitos como capazes para pensar a educação, estabelecendo-se uma pedagogia da negação das pessoas que são consideradas a partir do ideal do colonizador e do seu conceito de sujeito marginal.

O que o opressor ignora, uma vez que conclui que a massa não produz saberes, é que mesmo em condições de exploração, submissão e opressão estes sujeitos elaboram aprendizados que geram movimentos de luta, tencionam a realidade social e articulam movimentos sociais. Estas manifestações evoluem em processos educativos, populares, de saberes e conhecimentos que são implicados na luta política da resistência, da sobrevivência, e encadeiam outras formas de pensar, perceber o mundo e também de olhar para si mesmo, confirmando a configuração dinâmica da educação popular. Destarte, é preciso difundir “Entendendo educação popular como práticas educativas cujo objetivo principal é estimular o protagonismo e a participação política de

grupos sociais populares e subalternos na transformação das relações de exploração, dominação e opressão a que estão submetidos” (MELLO, 2005, p. 19).

Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indignações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, de expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que foram e são vítimas (Arroyo, 2012, p.14).

Ao sistematizar, acumular o conhecimento e transportá-lo para a escola a humanidade concentra-o em poucas mãos, restrito a um perfil de pessoas, aos quais empoderados constituem-se numa nova organização social, que na maioria das vezes, nega os princípios de comunidade. Por consequência, cultiva uma relação de aprisionamento do saber negando o direito do outro de aprender e saber, uma vez que o conhecimento passa a existir como propriedade, restrito aqueles que frequentam a escola. “Assim, a educação como prática em si mesma e a escola como o lugar físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário” (BRANDÃO, 2012, p.32).

Para Beisigel (1984) os programas de educação popular implantados no Brasil, desde os apelos por educação para a profissionalização em 1920, a Campanha de Educação de adultos em 1947 e o Programa Nacional de Alfabetização de 1964, já visavam os mesmos objetivos, uma educação para todos como um projeto de sociedade. Exigiam investimentos educacionais concentrando toda a população e intitulavam de educação popular, mas representava uma educação concebida por “elites intelectuais” com finalidades definidas. Ou seja, produtos impostos verticalmente, com ideologia e funções de controle social. “As doutrinas liberais haviam se afirmado no país porque possibilitavam a legitimação formal de luta dos grupos dominantes em defesa de seus interesses” (Idem, p.66).

Beisegel apresenta uma preocupação sobre a representação do termo popular quando este é apropriado pelas elites cultas e dominantes para representar os movimentos educacionais defendidos pelas mesmas, uma vez que serve a ideologia de homogeneização da população e que visa à transformação desta em massa.

Apesar dos esforços, a inacessibilidade à educação pelas classes populares alavancou a massa de desescolarizados e sem formação para o trabalho no Brasil. A natureza seletiva promulgada desde a lei orgânica em 1940 e definida em 1971 pela Lei nº 5692 promovia exclusão, visto que o número de vagas para o acesso a educação secundária não era suficiente para a entrada da população, ao modo que, a mesma entendia que este seria o principal caminho

às novas ocupações no mercado de trabalho nacional. Devido à expansão comercial, o crescimento urbano e industrial alterou a realidade econômica do país, no entanto, o pensamento sustentado pelos administradores e educadores em geral era que a escola secundária seria reservada para as “futuras elites” brasileiras, esta dualidade nutria a segregação entre as classes populares e elitizadas.

Neste contexto, as mudanças no mercado de trabalho promoviam expectativas de ascensão social e a escola seria o caminho para aspirar este espaço garantindo o futuro dos filhos. Entretanto, mesmo com a ampliação na oferta da educação secundária nos centros urbanos no Brasil após 1945, ocorridas devido às pressões populares, não foram suficientes para absorver toda a população oriunda das escolas de 1º grau. E mesmo assim, as prioridades da educação pública continuavam as mesmas desde sempre, mitos que anunciavam qualidade, acessibilidade, valorização profissional e combate a evasão.

Não se pode diminuir ou menosprezar os movimentos reivindicatórios por parte das camadas populares, principalmente que “no Brasil, as conquistas populares na educação contribuíram significativamente para o enriquecimento dos direitos à cidadania (idem, p.82)”, mas Beisegel chama atenção para o que representou o ingresso da população com uma crítica mais radical, visto que ela não ocorreu de modo democrático e nem se estendeu a todo o território brasileiro, culminando na exclusão de contingente significativo de pessoas já a partir dos primeiros anos de estudos, situação comum devido às desigualdades de condições e ao perfil educacional elitista.

Bem como para Pinto (1984) a educação na sociedade capitalista está para atender aos propósitos das classes dominantes que controlam, domesticam a sociedade e se impõe por transferência de conhecimentos e valores de uma classe para outra. Outrossim, apresenta a educação numa sociedade de classe, confirmando a relação dominante e dominado que se manifesta pelo autoritarismo de uma classe sobre a outra, mas que mesmo sobre dominação, as classes populares se organizam diversificadamente ocorrendo um processo educativo, por consequência gerando resistências à educação opressiva com conhecimentos e valores próprios.

Inclusive Pinto apresenta o termo povo como uma dualidade entre pobres versus ricos, entendendo que o povo é a representado pelos pobres, aqueles que não possuem bens materiais, a classe dominada, muitas vezes, explorada e também excluída. E chama atenção para a junção

educação e povo e a acentuação do equívoco sobre a representação da categoria excluída e marginalizada.

Popular em uma primeira acepção genérica significa o que é característico do povo, que dele se origina e pertence a ele. Desde a perspectiva da classe dominante, *povo*, além de significados muito gerais, tais como “a população do país”, “o povo brasileiro”, conota as camadas mais baixas da população (em renda, em ocupação, em cultural), dando-se-lhe quase sempre nuances pejorativas. Neste sentido ele já contém pré-noções de diferenças e exclusão mútuas, conotando principalmente a pobreza (Idem, p.87).

A educação popular para Pinto representa um processo de produção de conhecimento, que precisa ser potencializado para a transformação do saber popular compreendendo a implicada relação deste saber com a prática pedagógica, que não pode ser confundida com um conjunto de atividades, mas como uma postura dialética, assumida por educador e educando que orientam a reflexão teórica da prática. Ele defende a educação popular como prática política que requer ação coletiva, investigação da realidade, modificação da consciência, transformação da realidade e o controle do povo sobre seu próprio desenvolvimento. Então, logo conceituar prática política no contexto da educação popular considera que se estabelece uma forma de resistência ao processo de educação dominante.

Em vista disso, faz a crítica aos modos de educação dominante e elabora uma análise das construções das práticas pedagógicas para a educação de adultos, ressaltando a classe trabalhadora. Ele aponta dois saberes que precisam ser reconhecidos, o saber popular e o saber técnico, apontando a educação como uma prática que precisa ser reflexiva.

A construção teórica em Pinto apresenta a prática com um caráter social em educação, visto que, “o conceito de prática supõe um conjunto complexo de atividades que transformam certos objetivos reais, mas que essa transformação está orientada por objetivos, o que faz da prática uma atividade conscientemente orientada a um fim (p.96-97).”

Consequente, sendo aplicada a educação ele declara que é preciso ter objetivo de transformação e que este é duplo, sendo o conteúdo da consciência e a conduta relativa à transformação dos novos objetos apreendidos. “Em si mesmas a prática pedagógica transforma os conteúdos da consciência e altera a conduta transformadora, sem tomar em consideração o sentido da transformação (p.97).” Percebe-se que pode educar para a manutenção dominante do poder ou para consciência e transformação da realidade, ou do interesse a partir da conduta que se deseja.

Entretanto, na perspectiva da educação popular, a partir da discussão de representação de povo e excluída, ao se tratar o processo educativo, pedagógico com conteúdo político para mobilização e conscientização a prática educativa também é uma prática política. Por conseguinte, Pinto classifica “educação popular como uma prática pedagógica que visa, em um primeiro momento à transformação dos conteúdos da consciência e, em um segundo, à modificação da conduta pela ação (p.99).”

Assim, encontra respaldo em Freire que afirma,

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua imperfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (2011, p.34).

É fundamental, para ampliação deste debate o entendimento do termo político para além da idealização partidária e eleitoral, mas principalmente, que objetiva a transformação das estruturas das relações de poder e dominação social.

Nesse sentido, para Freire educação sempre é um ato político, independente para classe social em que se apresenta, e não nega o caráter político do processo educacional. Problematisa sobre a realidade política e neste contexto pensa educação das massas questionando os formatos conservadores de educação popular, suscitando o conflito a partir de proposições que amparam o sujeito numa nova situação educativa, questionando a própria realidade e repensando seu lugar no/com o mundo. Suas discussões deixam explícita a consciência política que precisa ser valorizada no processo educacional, devido à necessidade de romper com o ciclo contínuo de domínio do opressor sobre o oprimido.

Tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo. [...] para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, movimentos de humanização e libertação dos oprimidos (ARROYO, 2012, p.28).

Educação não pode ser instrumento separatista, fomentando exclusão e negação de direitos, sem a valorização das classes populares ela não conseguirá compreender seus sujeitos, suas necessidades, desejos, construções históricas e por consequência garantir seus direitos.

Romper com o ciclo opressor é antes de tudo valorizar a pessoa humana, que está à margem, mas precisa ser resgatada, fazendo valer sua cidadania e inclusão social. Caso contrário, continuará reforçando o que afirma Arroyo, a desumanização, que se comprova por marginalizar seres humanos, que antes mesmo de acesso a educação, são descaracterizados, apresentados como massa, e desta forma homogeneizados, tratados como uma única expressão de povo, sem cultura e sem contexto.

1.3 CIDADANIA CONSTITUÍDA NOS MOVIMENTOS E SABERES POPULARES

A Educação de Jovens e Adultos nasce de movimentos populares na luta por garantias de direitos, nesta construção os coletivos de homens e mulheres de diversas etnias, classes sociais desfavorecidas e trabalhadores se inserem num processo de educação antes mesmo de se alcançar a escola, contrariando a premissa de educação para a cidadania, entendendo que escolarização não é o único caminho para a pessoa humana vir a ser cidadão, mas a imposição da lógica neoliberal que não permite que a sociedade visualize esta outra possibilidade, tencionando ainda mais esta discussão. E como denuncia Charlot (2009, p.20) “logo, a escola é considerada o melhor lugar para aprender a cidadania”.

Para Charlot a educação como instrumento para manutenção do status quo, mecanismo para submissão e convencimento das massas tem garantias no capitalismo, com uma estrutura que para ser consolidada precisa de uma organização escolar que mantenha a classe trabalhadora subjugada e ordeira, capaz de agir tecnicamente nas funções trabalhistas, mas incapaz de questionar sua própria condição.

Arroyo (2010) apresenta uma discussão contextualizando a representação de cidadania nos diversos contextos históricos e políticos, situando a educação, indo desde os liberais do império até os liberais e progressistas republicanos. Ele parte da vinculação entre educação e cidadania construída no projeto social burguês e a participação das diversas classes sociais. Explicando esta lógica, cabendo às elites julgar a capacidade dos homens comuns e trabalhadores para serem considerados cidadãos, uma vez que, para se alcançar a cidadania é preciso um processo educativo anterior.

Arroyo faz alguns recortes importantes, nos mostra no contexto político histórico, a educação e cidadania sendo exploradas como projeto político de poder e as relações entre as classes remetendo ao pensamento iluminista do séc. XVIII.

Também questiona se a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a cidadania dos trabalhadores ou, ao contrário, está para justificar e racionalizar sua exclusão. Apresenta o estado moderno, demonstrando que ocorrem privilégios para quem acessa a educação escolar, e os processos educativos mais amplos como constituintes das transformações na produção da vida material, e, sobretudo, como constituintes da ordem política. No entanto, preconiza a condição de cidadão ao homem escolarizado, elegendo aos “educados” a titulação de cidadãos reduzindo a ação política a estes.

Como premissa, elegem os pensantes e os trabalhadores como pessoas de classes e direitos distintos, separando quem manda e obedece, quem decide e executa, sendo o primeiro imprescindível para a sociedade e o segundo sempre considerado como uma ameaça, entendendo que a educação precisa ser um instrumento de controle, ensinando a pensar e não permitindo aprender a pensar.

Para Arroyo (2010), na forte relação da cidadania e educação existe o espaço pedagógico, que se constitui na luta por direitos, e na ação cotidiana da luta ocorre o processo de formação do cidadão. “A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição” (Idem, p.88).

É visível que precisamos de um processo educacional que se relacione com seus sujeitos os reconhecendo como cidadãos, pessoas que na busca constante por direitos escrevem suas histórias e participam ativamente de lutas por validação dos seus saberes, desta forma, não se podem elaborar projetos educacionais com a intenção de formar cidadãos e cidadãs, eles já estão constituídos na educação popular, precisam da oportunidade de frequentar a escola para usufruir de um direito humano e se fortalecer ainda mais para continuar suas lutas e conquistas.

1.4 EJA PARA ALÉM DA ESCOLA

A educação tão discutida e perseguida pela sociedade muitas vezes é reduzida à educação escolar. É comum se atribuir a escola a função e responsabilidade com a formação das pessoas, quando isso acontece deixamos de lado o entendimento sobre o que vem a ser educação numa perspectiva ampla na formação do ser humano e assim dificultando ainda mais a compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Brandão (2006) argumenta que a escola não é o único lugar onde acontece a educação e seus profissionais também não são os únicos praticantes da mesma. Freire (1987) afirma que as pessoas aprendem mutuamente, em comunhão, deixando evidente a independência da escola para que possa existir educação.

Barros define que “educação deriva concretamente dos “étimos” *educare*, que significa alimentar, desenvolver faculdades ou criar e *educere*, que significa fazer sair (2011, p.22)” Brandão contribui para o debate contextualizando que “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida (2006, p.10).” Contudo, Ghanem; Trilla (2008, p.104) afirmam que, “Educação é um fenômeno social, envolve tradições, hábitos, regras explícitas e implícitas, quadro e instituições com instrumental próprio, sob influência de ideias e sentimentos coletivos, num lugar e numa época. A educação é uma atividade efetiva de quem educa e de quem se educa” e segundo Gadotti a educação é lugar de questionamento e interrogações filosóficas, “onde o homem se interroga e responde o outro e por si mesmo, ao problema do sentido da existência, de seu ser-no-mundo (1984, p.31).” Se a primeira autora apresenta a definição de educação, os seguintes deixam claro que o sentido de educação é muito amplo, desta forma não se pode reduzi-la a educação escolar.

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, às regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a cada um de seus sujeitos, através e trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2006, p. 10-11).

A evolução humana se educou a partir dos saberes que foram construídos nas diversas relações sociais, nos grupos humanos, na família, na relação com a fauna e a flora, com o meio ambiente, alicerçaram valores, regras, limites e definiu conceitos, interpretou o mundo, promoveu transformações. Cada povo ou sociedade apropriou-se da educação de acordo os seus interesses e necessidades, com consciência muitas vezes, controle, ou apenas como cultura característica de uma organização social que se constituiu ao longo da própria história e que se transportou no tempo a partir da própria identidade sociocultural.

A escola segundo Ghanem; Trilla (2008) não existiu sempre, apesar de ser uma instituição histórica, é e foi funcional a certas sociedades, mas ela estabeleceu uma das formas de educação, esclarecendo que existe a educação não escolar tão importante quanto a escola no contexto de vida humana. Ainda afirma que a educação não escolar sempre existiu, mas quando a escolarização se generalizou os olhares se concentraram na mesma, produzindo esta identificação entre educação e escola, promovendo também o pensamento que para haver desenvolvimento educacional e social seria necessário exclusivamente da escolarização.

No entanto, Barros (2011) acrescenta que a educação informal historicamente foi a primeira a se firmar no contexto de formação humana, partindo da mesma para a educação não formal e por último na sociedade moderna surge à educação formal.

Desde a criação da escola no século XVIII, difundiu-se o pensamento sobre a formação a partir da infância. A escola seria o local onde a educação se tornaria o caminho de preparação para a vida adulta, e por consequência a fixação de um olhar essencialista de mundo como afirma Oliveira (2009) deslocando para a infância o ideal sobre a educação, dando a ela o tempo de aprender, e por outro lado o adulto foi identificado como um ser acabado, pronto em sua formação, resultando na priorização da educação de crianças e adolescentes.

Neste sentido, dificultando a continuidade dos estudos para os sujeitos que não se encontram nesta faixa etária, mesmo que não tenha tido acesso à escola no período determinado. Desta forma, a EJA encontra-se no centro da discussão sobre exclusão social, encaminhando debates sobre acesso e permanência na educação, uma vez que, seus sujeitos não se encontram dentro do padrão de homem e mulher educados, com percurso formativo que o tornou pronto para assumir as demandas da vida adulta.

Com a denominada crise mundial da educação no final da década de 60 segundo Barros (2011) difundiu-se o uso dos conceitos de educação formal, não formal e informal. Neste período, as críticas sobre a educação formal acentuam-se, o aspecto mais elucidado foi à contestação a toda lógica inerente ao sistema de ensino, ou seja, é essencialmente uma crise da educação formal, da escola.

Ghanem; Trilla (2008) também argumentam que questões em decorrência de fatores socioeconômicos e tecnológicos entre outros contribuíram no tensionamento para novas necessidades educacionais que não eram atendidas pela escola e na qual a sociedade suscitava novas possibilidades pedagógicas não escolares como: setores sociais tradicionalmente excluídos repercutem com demandas educacionais; novas formas de capacitação profissional oriundas do mundo do trabalho; sensíveis mudanças no contexto da instituição familiar e em aspectos da vida cotidiana; o crescimento dos meios de comunicação em massa na vida social; ampliação dos sistemas de educação e formação com o desenvolvimento de novas tecnologias; sentimento de ajustes sociais a partir de realidades de conflitos e marginalização social com exigências de justiça social.

Não se tem o interesse de negar um ou outra, mas de dar relevância a todo modo de formação e a articulação aos processos educativos, oportunizando um olhar e entendimento sobre as formas educativas, validação e compreensão, uma vez que, ampliando o zoom para as formas que se caracterizam a educação também estará aumentando o zoom para as possibilidades de se criar novas alternativas para aprendizagens e desenvolvimento humano, principalmente na EJA, desconstruindo o pensamento de limitação para a formação dos adultos, sendo a educação um contínuo para além da escola como veremos a seguir.

1.4.1 Educação Formal, não formal e informal

Diante da complexidade quanto o fenômeno educação, é necessário expandir o debate para melhor compreender as diferenças que configuram a educação formal, não formal e informal, indicando características e fronteiras. Primeiro vamos abordar as afinidades entre as mesmas, e depois trataremos individualmente os três formatos a partir da definição de alguns autores.

Ghanem; Trilha (2008) apresentam que educação é responsabilidade de toda sociedade e caso ocorra um descompromisso em ignorar a interdependência entre os tipos de educação e seus efeitos a mesma seria posta em questão, pois mesmo que não estejam ligadas organicamente ou de modo obvio, estão relacionadas de maneiras diversas, colaborando, contradizendo, complementando, suplementando ou substituindo a partir das arestas que cada uma pode deixar em aberto. E que a fronteira da educação formal e não formal precisa ser definida, devidas que ambas são intencionais, possuem objetivos definidos para promoção de aprendizagens, assim podem ser confundidas pelas semelhanças, mas se distinguem por aspectos bastante determinantes no andamento de suas ações, funções e proposições. “O formal é aquilo que assim é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas; o não formal, por outro lado, é aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado” (Idem, p.40).

E ainda os autores continuam esta discussão, quando afirmam que pensar em educação é preciso não delimitar espaços para formatos educativos, dentro da realidade social é inerente e responsável assumir que as diversas formas se complementam e o conjunto de suas ações fornecem sentido e saberes as pessoas implicadas nos diversos processos educacionais.

Prosseguindo com a discussão vamos nos deter sobre o que venha ser a educação formal, Barros (2011, p. 84) elucida que “é consensualmente entendida como a educação que ocorre no âmbito e na lógica da escola.” Ainda continua, caracterizando este formato educativo, por ser um sistema, planejado com estruturação prévia, com um currículo educacional organizado, e por consequência da sua estrutura possui cronograma, programas, horários, avaliação antecipadamente estabelecido. Além disso, Diniz (2010, p.254) assegura que “se compreende os processos que tem lugar nas instituições de formação clássicas e que são geralmente validados pelas certificações socialmente reconhecidas.”

A seguir temos a educação não formal, que para Ghanem; Trilla (2008, p.40) entendem que é “o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado.” E complementam afirmando que, suas manifestações e atuação se dão em virtude de aspectos não atendidos pela educação formal. No entanto, Barros (2011, p. 88) contribui, dizendo que “como uma construção que se alicerça,

sobretudo por referência ao conceito de educação formal e às críticas que lhe foram tecidas.” E também reitera alegando que são atividades promovidas fora do âmbito escolar, sendo flexível, modificável, atendendo necessidades específicas de grupos sociais, comunidades e singulares. Como se não bastasse, Diniz (2010, p. 254) também anuncia que “se compreende os processos que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados. (...) Também pode ser em organizações ou serviços estabelecidos para complementar os sistemas formais”.

Por último e não menos importante a educação informal, declarado por Ghanem; Trilla (2008) como um processo que acontece durante a vida inteira por envolvimento com as experiências diárias e com o meio. E que para Barros (2011, p. 91) “representa genericamente toda a área da educação” e também atende as aprendizagens que a educação formal e não formal não representam, se configura como permanente, pois através dela se educa quanto a valores, habilidades, experiências, posturas, mesmo que não organizado, promovidos pela família, vizinhos, trabalho, lazer e os espaços sociais de modo geral. Bem como Diniz (2010, p. 254) declara que “compreende-se um complemento natural da vida cotidiana.”

QUADRO 1 - Resumo sobre os formatos educativos

Formatos educativos	Onde encontramos	Características
Educação formal	- Escola - Nas instituições de formações clássicas	- Sistema educacional - Planejado previamente - Possui currículo educacional, cronograma, programas, horários, avaliação, certificação.
Educação Não formal	- Trabalho - Espaços sociais - Espaços culturais e esportivos e lazer - Espaços de ações sociais - Também pode ser em organizações ou serviços estabelecidos para complementar os sistemas formais.	- Atividades promovidas fora do âmbito escolar e estabelecimentos de formação institucionalizados. - São flexíveis, modificáveis, atendendo necessidades específicas e singulares de grupos sociais e comunidades.
Educação informal	- Na família, vizinhos, trabalho, lazer e os espaços sociais de modo geral.	- Acontece durante a vida inteira, nas experiências diárias e com o meio. - Atende as aprendizagens que a educação formal e não formal não representam. - É contínua e permanente na vida cotidiana.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das referências pesquisadas.

Logo, se a educação em todos os seus níveis promove um contínuo de aprendizagens podemos entender que não existem limites para a formação humana, conforme a modernidade implantou com os tempos de aprender a partir da escola, e o jovem e o adulto, assim como a criança se encontra imbricados dentro do contexto sociocultural e educacional durante toda a

vida. Barros (2011) afirma que neste horizonte considerando os formatos educativos, entende-se que ela se faz presente de modo vitalício, em que homens e mulheres ora são produtores ou produto de cultura.

A complexidade da EJA nos obriga a pensar numa lógica diferente das demais modalidades da educação, considerar suas peculiaridades é uma condição de respeito, e ao tempo que, é preciso inovar, criar outras possibilidades a partir da compreensão de toda a representação sobre educação e EJA.

1.4.2 Educação Popular e EJA: permanente ao longo da vida

As discussões sobre como a EJA se alicerçou a partir dos movimentos sociais e educação popular neste capítulo orienta o entendimento sobre o seu arcabouço histórico e político para impulsionar o envolvimento com a mesma, desta forma, propondo alternativas educacionais.

As implicações sobre como promover a EJA abrangendo os níveis de educação, garantindo assim uma relação intrínseca, levam em direção às discussões freirianas, que para conceber uma educação libertadora é preciso uma prática de respeito e envolvimento com a educação popular, que supere o senso comum pelo conhecimento mais crítico.

Freire (2011) reitera uma perspectiva de educação que não esteja aprisionada em procedimentos didáticos e conteúdos estranhos a realidade cotidiana de homens e mulheres, e que considerar a incorporação da educação de jovens e adultos na educação popular à tornará mais abrangente, um campo de possibilidades democrático e progressista, que supera a educação bancária e reconhece os seus sujeitos cognoscentes, por assumir sua consciência no processo educativo. Traduz a EP como uma dimensão global, que visualiza o ser humano na sua conjuntura social mais pluralista e menos monolítica, aberto à discussão democrática das condições sobre a própria existência.

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2011, p. 22).

Com propósito, as afirmativas de Freire acordam para o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos na educação popular, que visualizam as diversas possibilidades de se galgar conquistas e sonhos. Visto que os sujeitos assumem um comportamento participativo comprometido, numa educação “junto” com seus participantes e não “para” menosprezando o caráter político de homens e mulheres, pois, não existe criticidade e libertação “dada”, elas são conquistas de um processo de transformação do sujeito consigo e com o meio em constante movimento.

Cendales; Mariño (2006, p.13) afirmam que “a educação não formal acontece no contexto da educação popular” e que tem em seu bojo o empoderamento e a inclusão de seus envolvidos, e que por outro lado, numa proposta educativa neoliberal frustrou seus direitos, recusando a própria sociedade a partir das diversas formas de exclusão. E que “A educação é um fato intencional. No caso da educação não formal, que se faz no contexto da educação popular, sua intenção é potencializar as capacidades materiais, institucionais, organizativas e culturais das pessoas e dos grupos com os quais o trabalho é realizado” (p. 14).

Com efeito, é fundamental abordar a EJA em sua complexidade, isso exige um olhar sobre suas dimensões e reconhecer seu processo histórico é fundamental, principalmente quando entendemos que para uma educação que não se limite informar ou transmitir conteúdos, é preciso ir além do óbvio. Inclusive, nas últimas décadas as discussões nesta ceulema buscam promover a EJA e romper com a educação bancária como defendeu Freire.

Ao efetuar, por este prisma aqui proposto, uma análise da história da educação de adultos verificou que os diversos entendimentos do conceito de educação de adultos, que atravessam o vasto universo e quadrantes das possíveis conceptualizações, traduzem uma complexidade que tem igual correspondência com a pletera de atividades e práticas de educação de adultos que tem sido possível identificarem ao longo do tempo, e nos mais diversos contextos (BARROS, 2011, p.105).

O Período pós-segunda guerra mundial obrigou o mundo a olhar para a EJA com o sentimento de que algo urgente precisava ser feito, a UNESCO principalmente a partir da década de 70 promoveu diversas conferencias para formular perspectivas para a educação de Adultos, segundo Barros (2011) a ênfase era combater o analfabetismo e o analfabetismo funcional que inibiam o crescimento econômico e deixavam a população vulnerável.

Desde então, tem enfrentado diversos embates para buscar promover educação que combata a exclusão social, dando a EJA o destaque que a mesma exige, chamando a atenção

segundo Oliveira (2009, p.5) “para a política educacional e para as práticas escolares e não-escolares dessa modalidade”, políticas de inclusão social e educacional, analfabetismo, entre tantas demandas.

Por consequência, Barros (2011) nos diz que ocorreu um forte debate sobre educação permanente e ao longo da vida, numa concepção humanista, valorizando todos os níveis da educação, sem determinar estágios cronológicos, validando saberes e considerando os contextos formativos diversos no cotidiano da vida. A transformação social, que se dá para além da escola, tempos e espaços exclusivos, e que no seu processo se pratica e ao mesmo tempo se alicerça a cidadania, num processo de transformação ativa, crítica e autônoma.

Toda essa discussão evidencia o quanto que o contexto da EP privilegia uma educação permanente que se dá ao longo da vida, e que indubitavelmente consegue relacionar intimamente os níveis de educação formal, não formal e informal, não somente para a EJA, como para qualquer modalidade, mas que especialmente para a Educação de Jovens e Adultos possibilitaria uma educação libertadora como tanto anunciou Paulo Freire.

CAPÍTULO II

CONVERGÊNCIA PARA ECOALFABETIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FUNDAMENTOS FREIRIANOS

A educação ambiental no século XXI encontra dificuldades no cotidiano social, transformar os modos de vida e a forma de perceber as coisas não ocorrem com apenas informação ou campanhas de novas posturas, o processo formativo precisa ser complexo, político e construído no contexto sociocultural. Também não é rápido, aligeiramentos não possibilitam compreensão sobre a importância de novas atitudes e valores na relação do homem com o meio ambiente.

Mesmo com a evolução de políticas que normatizam e orientam as diversas possibilidades de educação ambiental ainda não se alcançou transformações suficientes, são necessárias mais atitudes.

Neste capítulo apresentam-se as concepções freirianas que pautadas na problematização, diálogo e participação fortalecem a educação ambiental e comungam dos ideais da agroecologia e permacultura, como o respeito à vida em todas as suas formas, o desenvolvimento humano e a libertação de condicionamentos alienantes que aprisionam as pessoas com pensamentos cristalizados. “A concepção freiriana referencia reflexões em torno de situações que tem contribuído para a degradação e o desequilíbrio ambiental na diversidade de contextos das relações sociais” (AQUINO, 2015, p. 116).

A visão freiriana sobre aprender e ensinar promove um debate que valoriza os saberes e os conhecimentos para além dos muros da escola, rompe com a visão determinista sobre os conteúdos e o ensino instrucionista por informação e consumo, posicionando os sujeitos como responsáveis, conscientes e participantes da própria aprendizagem. Ele intitulava a educação conteudista como bancária, tecendo diversas críticas sobre o seu papel na formação humana.

Por analogia, a educação bancária⁵ criticada por Freire (1987) anula o caráter criativo do indivíduo, negando sua condição ontológica e o reduz a instrumento num processo educativo que

⁵ Desta maneira, a educação se torna um ato de depósito em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e reitem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a

oprime, desqualifica, rotula e engessa. Nestas circunstâncias, o educador aparece como superior e inquestionável, com a obrigação de instruir, transferir e informar conteúdos descontextualizados e sem significados, e o educando tem a responsabilidade de fixar e memorizar o que é transmitido sem mesmo perceber ou entender o sentido ou utilidade de conteúdos eleitos por um currículo escolar que não representa os sujeitos que se relacionam com ele. Freire explica que nesta relação, “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Idem, p.58).

Por conseguinte, para Freire (1987), a formação humana não pode ser confundida com treinamento, a construção do conhecimento é integrada com o contexto de vida e consciência, é preciso compreender a historicidade do ser humano, que se descobre inacabado e por consequência assume um comportamento político, perseguidor da crítica e da descoberta do mundo e do próprio mundo, pois entende o seu papel diante dos desafios e construções cotidianas. Entretanto, o treinamento deixa o sujeito alienado, sem consciência e o domestica.

Como se não bastasse, uma educação instrucionista promove a massificação, os homens perdem a própria identidade, se desligam dos seus contextos socioculturais, sem seus domínios para orientar sua existência e prática da liberdade, se aprisionam na ideologia opressiva e obedecem acreditando que este horizonte é o único que lhe resta.

Freire (2007) potencializa a educação como prática da liberdade, entendendo que homens e mulheres encontram-se no mundo e com o mundo, e precisam conjugar o verbo aprender com consciência e responsabilidade política. A união destes sujeitos promove um movimento social de luta por direitos e educação conscientizadora, pois somente o povo sabe o que precisa e qual é a realidade histórica cultural para compreender sua história e agir sobre ela. Nesta construção coletiva, todos são sujeitos de aprendizagens e ensinamentos, numa relação cooperativa e social, pois para Freire homens e mulheres aprendem e ensinam juntos, esta é uma condição humana, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p.23).

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim,

única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p.58).

socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Idem, p.24).

Aprender é uma conjugação constante para o ser humano, é uma busca incessante para a satisfação individual e coletiva, está presente no dia a dia para entendimento do mundo e de si mesmo. Materializa - se a partir da percepção, observação, das atitudes, resultados, ações, decisões, criações e inovações, e ao modo que aprende também ensina, visto que para Freire estão perfilados em si, e esta curiosidade crescente do ser humano o torna mais criativo e inventivo. Logo, aprendizagem ocorre quando existe apropriação, promovendo a vida, enriquecendo conhecimentos, entendendo significados e por consequência conhecendo o objeto de aprendizagem. “[...] Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido as situações existenciais concretas” (FREIRE, 1992, p.27).

Segundo Oliveira (s/d), a identidade do sujeito precisa ser preservada, não se pode passar por cima de sua cultura e história como na educação bancária apresentada por Freire (1987), é fundamental a superação para possibilitar um processo educativo que garanta a valorização do sujeito e da comunidade, entendendo que o crescimento individual interfere no coletivo e todos aprendem e se responsabilizam pelo processo do grupo, compreendendo a força da comunidade e as transformações que podem alcançar para o bem comum.

Sem dúvida, que tamanha responsabilidade, exige dedicação e o entendimento que a educação é uma intervenção política implicada com as pessoas e a realidade social. Somente pessoas podem transformar seu enredo e seu mundo. Isto fica evidente quando Freire declara: “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (1996, p.111).

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes (GADOTTI in FREIRE, 2011, p.15).

A educação não acontece somente na escola ou em casa, é um processo constante na vida dos sujeitos, em todos os segmentos, movimentos e relações sociais acontecem processos

educativos, nem sempre reconhecidos e/ou validados. Muitas vezes, tem-se o falso entendimento que, a educação ocorre na infância, e adultos não continuam aprendendo e produzindo saberes e conhecimentos.

Nos últimos anos, a chamada “educação de adultos” não se situa mais entre os enfoques tradicionais de educação, inscrevendo-se na perspectiva da educação permanente. Dentre os novos princípios da educação de adultos, o que mais se sobressai é a participação, por meio da qual o indivíduo não é mais objeto e sim sujeito comprometido em seu processo educativo (BRANDÃO, 1984, p.160).

É essencial o entendimento que, a pedagogia encontra no meio social o campo prático do exercício pedagógico para se constituir humana, a tomada de consciência dos sujeitos pedagógicos oportuniza a compreensão do seu lugar no mundo e de suas intervenções sobre ele. Por isso, Freire (1987) afirma que para a prática da liberdade é necessária uma pedagogia do oprimido, logo, ele pode decidir permanecer ou continuar a caminhada, pensando com/ junto, e não pensada para, e somente assim, pode-se romper o ciclo dominante e contraditório de uma pedagogia programada pela ideologia das elites manipuladoras, que forjam a libertação com propostas adestradoras, que limitam o pensamento alienando os sujeitos e os fazendo aceitar sua condição de oprimido⁶.

Freire (1987) também afirma que alfabetizar é conscientizar, numa amplitude humana rompe com uma pedagogia que oprime e vai mais além, é instrumento de libertação, com essa expressão ele dá um novo sentido à alfabetização, e deixa claro com a premissa que “[...] alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico de técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (2007, p.119).” E complementa que “Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador” (FREIRE, 2011, p.100).

Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculada de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 2011, p.99-100).

⁶ É todo homem que não tem a consciência de suas possibilidades e que vive adaptado, imerso na engrenagem da estrutura dominante. Também é aquele que “hospeda” o opressor dentro de si, assumindo uma atitude fatalista de aceitação de “sua sina” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, 146).

Entendo que a mediação e o diálogo são constantes no processo de alfabetização, é possível segundo Freire (1987) uma estrutura metodológica que não somente oriente a organização do pensamento e atitudes, mas que permita a voz dos participantes sobre o que sabem e o que gostariam de aprender, por isso, alfabetizar é mais que aprender letras e palavras, é ampliar o conhecimento sobre o mundo e suas relações com as pessoas. É também alfabetizar-se enquanto sujeito ecológico, que se permite (re) construir conceitos e dispor velhos conceitos sobre avaliação e em cheque, assumindo um comportamento crítico e reflexivo, colocando em pauta os costumes, saberes, experiências de vida repetidas cotidianamente.

Para Freire, explorar o universo vocabular é conhecer a cultura do outro, e dessa maneira, respeitar o seu contexto, impedindo elaborações genéricas sobre a realidade de um povo, respeitando sua identidade e entendendo sua forma de pensar. Assim, alfabetizar assume um compromisso social, que intervém na leitura de mundo e nas projeções e interferências sobre o mesmo, permitindo novas interpretações e escolhas, numa nova postura assumida pelo sujeito no coletivo.

A concepção de Freire sobre a educação de Jovens e Adultos entende que educação é uma forma política de intervenção no mundo e por isso é humana, somente o homem pode ter consciência da sua ação, e se a educação contrariasse seu caráter político, então a mesma não seria educação (1996).

Educação é um processo em construção contínua, pois se relaciona com pessoas e estas para Freire precisam compreender o seu inacabamento enquanto homem, pois ninguém está pronto, sempre estará em movimento educacional, em formação. “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (2011, p.33). A educação é infinita, e por consequência a busca humana ocorre por entender o seu inacabamento e assim Freire afirma que leva o sujeito à perfeição, sendo ele sujeito de sua própria educação e não objeto dela, “Por isso, ninguém educa ninguém” (Idem, p.34).

Para Freire educação não é apenas um de amor, é também de coragem! É preciso ter coragem para desvendar o mundo, conhecer a realidade e compreender seu papel na história. Uma educação que não promove reflexão e conscientização não é uma educação de amor ao mundo, de valorização da pessoa humana. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de

coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (2007, p.104).

Consequentemente, o processo educativo se dá através do diálogo e do debate, problematizando a realidade, um debate democrático, franco, aberto, participativo, sem imposições, mas construído junto, manifestando no discurso a presença dos sujeitos que comungam da palavra para aprender e se conscientizar.

A conscientização precisa ser objetivo da educação, somente com a conscientização é possível desvelar o mundo e se apropriar da realidade. “Em Freire, conscientização é entrar em confronto com a realidade, objetiva-la, isto é, romper a aderência a ela, procurar a causalidade profunda dos fatos, perceber os condicionamentos criados por esta realidade; é “desvela-la”” (JANNUZZI, 1979, p. 30). Somente através da conscientização os sujeitos poderão se libertar, rompendo com a sua condição de oprimido, assumindo a criação de sua cultura e de seu aprendizado, ou seja, o ser humano como sujeito de sua própria história.

Os fundamentos Freirianos orientam a construção da educação ambiental para adultos, idosos e jovens trabalhadores que poderão ressignificar o seu contexto numa nova relação de intervenção agrícola, sendo a agroecologia e a permacultura técnicas sustentáveis as aprendizagens precisam garantir a formação de pessoas políticas e interventivas que assumam esta causa e acreditem que é possível construir um novo modo de vida e de trabalho, possibilitando qualidade, oportunidade, aprendizagem e transformação.

Por isso, aprofundar em Freire é fundamental para compreender como construir um percurso educativo de aprendizagens libertadoras para formação de homens e mulheres com consciência ambiental.

2.1 DIMENSÕES DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA

2.1.1 Dimensão Dialógica

A educação freiriana tem fundamento no diálogo, Freire foi o único que pensou um processo de aprendizagem que rompesse com a domesticação do aprendente, em Freire o sujeito tem voz e anda junto na caminhada. O diálogo entre o educador e educando rompe com o

autoritarismo, com a figura superior do professor e estabelece um novo comportamento de troca e comunhão, uma vez que a educação apresenta - se como um ato coletivo e solidário, numa relação ética de respeito, utilizando uma linguagem comum, pois origina - se no contexto vocabular dos participantes e não são permitidas cartilhas padronizadas, que tratam as pessoas ignorando sua história e sua cultura, como se todos pensassem da mesma forma, sobre as mesmas coisas e na mesma proporção (BRANDÃO, 1981).

Para Freire (2001) o diálogo é uma atitude revolucionária, uma necessidade existencial e o encontro entre homens numa relação horizontal mediatizados pelo mundo, comunica e nutre a confiança numa atitude de amor. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos” (FREIRE, 1987, p.81).

Ainda mais, o diálogo é natural da existência humana e instrumento de ativismo e ato de criação, o seu legado é a conquista do mundo por homens libertados, pois a partir do diálogo os homens se transformam e ganham significados enquanto homens. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eutu” (Idem, p.78).

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagonico ao clima da transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto de tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2011, 95).

O diálogo para o pensamento freiriano é indispensável, ao romper com o antidiálogo faz um giro intenso sobre o homem e sua condição no mundo, ele se torna protagonista e assume o leme da própria caminhada formativa, inicia uma operação de mudança de suas atitudes, e à medida que se alfabetiza toma para si a realidade e se conscientiza, pois a alfabetização só terá cumprido o seu papel se possibilitou um debate crítico e motivador, permitindo ao sujeito ser agente de seu próprio aprendizado (FREIRE, 2007).

2.1.2 Dimensões Política, Democrática e Participativa

Uma educação que prima pela libertação tem a obrigação de ser dinâmica, política e democrática. Para Freire, educar é um ato político, todo gesto pedagógico é essencialmente político. Sobretudo, uma educação libertadora rompe com a dominação que aliena e coisifica, reduzindo homens e mulheres a oprimidos alienados, sem compreender sua condição e ainda contribuindo para manutenção da estrutura social de opressão. “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 2001, p.23).

É imprescindível que a educação assuma o seu caráter político e democrático, caso contrário não possibilitará a libertação, a emancipação só é possível se a educação se posicionar frente à realidade social, dialogando com seus pares e compreendendo sua diversidade. Freire (1987) sustentou que a atuação precisa estar pautada na prática da liberdade, opondo - se a prática da domesticação e desumanização. Por isso, sempre deslocou o oprimido da sua condição de excluído para protagonista na história, refletindo com ele e entendendo seu percurso, sentimentos, reflexões, questionamentos, posicionamentos e decisões. O processo político e democrático garante uma relação dialógica e participativa, entendendo que nenhum discurso é melhor que o outro, e nenhuma fala têm mais poder, homens e mulheres precisam se comprometer em pensar o mundo, se posicionar diante dele de forma crítica e reflexiva. Segundo Freire “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele [...]” (2011, p.19).

Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando, decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas (FREIRE, 2011, p.87).

Um homem e uma mulher frutos de uma educação bancária terão dificuldades de se relacionar com o mundo com criticidade compreendendo seu papel na realidade social, assumirão um comportamento de obediência, limitando - se esperar orientações de como proceder. Uma educação libertadora, só irá ocorrer se o processo político que se instalar garantir o direito a participação com clareza sobre a essência da democracia, consolidando direitos, e reconhecendo

o homem como sujeito político, que decide e transforma, portanto se torna condição indispensável para promoção da pedagogia freiriana.

A educação como já disse Freire precisa quebrar paradigmas para ser humana e democrática. A educação popular não pode ser pensada para as massas, o movimento tem que ser coletivo, junto/ com, caso contrário, será mais um processo que informa e coisifica, para Freire o diálogo precisa estar presente desde o começo, mobilizando as pessoas e deixando claro da sua autoria na relação coletiva e educativa.

A Participação reafirma o lugar do sujeito na luta pela libertação, assumindo seu protagonista e entendimento de sua ação sobre sua conscientização. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.52).

Freire apresenta a libertação como resultado de uma pedagogia que rompe com a opressão, a dependência e a marginalidade, colocando o sujeito na história, com consciência sobre sua cultura e do mundo no qual faz parte.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (1987, p.41).

Toda a implicação do processo de alfabetização em Freire exige participação democrática para a formação política. Neste caminho é possível constituir - se o homem e a mulher libertos. Entendendo suas condições humanas e pensantes sobre a própria realidade e capazes de intervir no mundo e no próprio mundo conscientes e comprometidos sobre as próprias decisões. Por isso, que um processo de alfabetização em Freire precisa atender as dimensões dialógicas, política, democrática e participativa.

2.2 FASES DE AÇÃO: MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

Como é sabido por todos, Freire questionou a educação bancária, mas sua crítica foi além, não apenas argumentou sobre o quê e como deveria ser uma educação conscientizadora e libertadora, Freire propôs, interviu e depois dele nunca mais a educação de adultos poderia ser a

mesma. Além disso, Freire quebra os paradigmas educacionais pautados num currículo fechado, opressor e alienante e propõe o diálogo com os oprimidos e os coloca como protagonistas no processo de alfabetização, em suma, ele cria uma nova concepção de educação, a Pedagogia do Oprimido.

Analisando o conjunto de sua obra, fica claro o diálogo que ele estabelece com o leitor, e principalmente a epistemologia apresentada para promover uma educação que não é uma construção de técnicas apresentadas em cartilhas ou determinações sobre como alfabetizar. O pensamento freiriano apresenta uma argumentação clara com princípios, dimensões e fundamentos sobre a educação de adultos oprimidos e dentro desta concepção encontramos o método⁷, que não é estruturado linearmente, nem muito menos, apresentado passo a passo, exige relação implicada com a cultura popular para a partir dela orientar passos e decisões que irão auxiliar a trajetória de alfabetização, cada processo se constitui dentro da sua realidade, a partir da história e necessidades de cada grupo, uma construção social.

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima de ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu *método* e o *material* da fala dele (BRANDÃO, 1981, p.21).

A comunicação é fundamental para Freire, numa relação colaborativa, de construção mútua e contínua. Sem precipitações sobre o que o outro pensa e imposição sobre o mesmo, prescrevendo saberes que antecipadamente se entende ser importante, de certo com diálogo descobrir o valor de cada fato, atitude, saberes, dúvidas, comportamentos, crenças, valores, significados, relacionamentos, compromissos, necessidades, costumes, história de vida, entre outros, todos estes fatores determinam o encaminhamento pedagógico para tomada de decisões que orientarão os passos no processo de alfabetização e fica evidente, o rompimento com cartilhas e programas que estão fundamentadas numa educação instrucionista, bancária e opressora, “[...] reduzindo o analfabeto ao estado de objeto e não sujeito de sua própria alfabetização” (FREIRE, 2001, p.48).

⁷ Apesar da discussão sobre a resistência a palavra método para definir o processo da prática pedagógica na alfabetização, o próprio Freire se refere como método em suas obras, isto porque ele se defende que não criou um método, ele parte do método analítico sintético de alfabetização e constrói uma nova proposição de alfabetização numa orientação sociolinguística (MENDONÇA; MENDONÇA, 2008).

Mediante o exposto, Freire apresenta fases de desenvolvimento para o processo de alfabetização. Este processo acontece no círculo de cultura, permeado pelo diálogo, com etapas bem definidas, que exigem muita consciência por quem se arrisca a se orientar para seguir um caminho, pois a não compreensão ou banalização em qualquer etapa, pode ocorrer à negação das proposições freirianas, como já aconteceu por inúmeras vezes em outros momentos da história da alfabetização de adultos no Brasil.

O espaço do círculo de cultura, no encadeamento do método Paulo Freire, representa um espaço dinâmico, nele o diálogo, a participação e a atitude colaborativa proporcionam a aprendizagem, as pessoas se reúnem e discutem questões de interesse mútuo, debatem problemas, pensam soluções, buscam alternativas, refletem sobre a realidade, decodificam e conhecem.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o círculo de cultura. Em lugar do professor, com tradições passivas, o participante do grupo. Em lugar dos “pontos” e dos programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 2007, p.111).

No entanto, é preciso compreender as fases do decurso da alfabetização apresentados por ele, para que assim fiquem mais claro todos os princípios e dimensões do transcurso da alfabetização de homens e mulheres. Estas fases estão classificadas na sequência: Levantamento do universo vocabular, Seleção das palavras geradoras, Tema gerador, Elaboração de fichas roteiro, Decomposição das famílias fonêmicas. É importante ressaltar, que esta apresentação não representa um sistema linear, a dinâmica do processo promove fusão de tempo e movimento, que somente as pessoas envolvidas são capazes de coordenar a evolução.

QUADRO 2 - Resumo das fases da metodologia de alfabetização em freire

FASES	PROCESSO
Levantamento do Universo Vocabular – atividade coletiva, participativa.	Levantamento de Palavras carregadas de sentido, conteúdo emocional, expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiências de grupo e profissional.
Seleção das palavras geradoras – Dentro do universo vocabular escolha de 16 a 23 palavras. -CODIFICAÇÃO -DESCODIFICAÇÃO	A seleção acontece a partir dos critérios: - Riqueza fonética; - Dificuldades fonéticas; - Conteúdo pragmático da palavra.
Tema gerador – dimensão mais ampla.	A palavra sugere debates temáticos, um processo amplo de alfabetização, superando a codificação de letras e símbolos.

Elaboração de Fichas Roteiro – podem ser imagens de situações com significados.	Fichas indicadoras que auxiliam os educadores no debate.
Decomposição das famílias fonêmicas – também apresentadas em fichas.	Famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Elaborado pela autora: **Fonte** obras de Freire (1987, 2001, 2007, 2011).

Levantamento do Universo Vocabular

A vivência para o levantamento do universo vocabular apresentado por Freire (1987, 2001, 2007, 2011) só acontece a partir do Círculo de Cultura, nesta fase é possível investigar o contexto cultural do grupo de pessoas envolvidas. Para iniciar as atividades é preciso uma aprovação da comunidade, eles autorizam seu envolvimento para que se possa começar um processo de investigação, pesquisa, levantamento de informações para desenhar a realidade das pessoas, do lugar em que vivem.

Assim, nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, coparticipado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas (BRANDÃO, 1981, p. 24).

Esta fase é muito rica, um momento de investigação do vocabulário popular, promove para os educadores uma aproximação e conhecimento da realidade e de curiosidades da língua no enredo cultural da população.

Segundo Brandão (1979) é preciso um diário de campo para anotações e muita atenção para registrar fielmente as demonstrações e exposição dos vocábulos mais usados pela comunidade que irá alfabetizar-se. “O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida” (Idem, p. 26).

Descortina-se então um mundo de descobertas, a palavra apresenta - se cheia de contexto, não é vazia e nem arbitrária, traz consigo significados de vidas vividas e que o seu sentido tem representação pessoal e social, diferindo-se de palavras apresentadas em cartilhas sem sentido para quem lê ou tenta aprender, esvaziada de significados, distanciando o sujeito da consciência sobre o mundo e principalmente fortalecendo a condição social de oprimido, permitindo inclusive a aceitação dela.

O registro das descobertas desta primeira fase possibilita o encaminhamento da segunda fase: Seleção das palavras geradoras.

Palavras Geradoras

Como foi apresentada no quadro I, a segunda fase é caracterizada pela seleção das palavras geradoras, com análise no universo vocabular coletado pelos pesquisadores a partir de três critérios: 1º - Riqueza fonética; 2º - Dificuldades fonéticas; 3º - Teor pragmático (FREIRE, 2007).

Estes critérios devem oferecer parâmetros para o levantamento de palavras ricas de sentido, de emoção e afetividade, que estejam presentes no dia a dia das pessoas e que tragam riqueza e complexidade fonética, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas (FREIRE, 2001).

Segundo Brandão (1979) é importante também nutrir um conjunto de reações socioculturais a partir da conscientização proporcionada pela palavra em potencial, não precisam ser numerosas, variam entre 16 a 23 palavras, mas que consigam codificar o modo de vida das pessoas que as mesmas representam.

A codificação segundo Mendonça e Mendonça (2008) é um conceito criado por Freire para definir o processo de descobrimento do que os alfabetizandos sabem sobre as palavras através do diálogo, assim o alfabetizador compreende a visão de mundo dos participantes para posteriormente seguir com o segundo passo: a descodificação.

A descodificação aqui Freire apresenta a forma de superação ingênua sobre o conhecimento da palavra, buscando o conhecimento universal acumulado, conhecimento científico, pois é necessário ir além da palavra e do senso comum.

Tema Gerador - Problematização

Na terceira etapa tem-se o desafio de fazer-se segundo Freire (2007) o levantamento de situações problemas que estão implicadas com as palavras geradoras, o debate neste contexto referencia a cultura popular e resgata questões cotidianas que estão presentes nas vidas das

peessoas, podendo representar uma situação, um problema de ordem política, um conceito, um realidade de grupo ou de ordem prática, um sentido para uma realidade, uma explicação e ou contextualização para problemas sociais. “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos” (FREIRE, 1996, p.81).

Para Brandão, “assim como na pesquisa do universo vocabular cada palavra geradora aparece dentro de frases, de falas das pessoas, cada palavra aponta para questões, para temas: temas geradores” (1979, p. 37). Então, Freire (2001) traduz este momento como criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Estes desafios promovem debates a partir de situações problemas que carregam em si elementos para serem decodificados. Desta forma, o processo de alfabetização desenvolve - se com conscientização.

Elaboração de Fichas Roteiro

Esta fase procedimental e didática organiza o debate a ser provocado, o trabalho permanece organizado, auxiliando o educador no desenvolvimento de ideias, contexto cultural e enredo.

Brandão (1979, p. 41) descreve que “As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. Uma após a outra, elas provocam os primeiros debates, as primeiras trocas de ideias entre o animador e os educandos, ou entre os educandos”.

Elas possibilitam discussões que trazem o bojo de situações existenciais e apossam-se de conceitos culturais durante o processo de alfabetização.

Decomposição das famílias fonêmicas

A apresentação da palavra na sucessão de ações do método Paulo Freire vem carregada de sentido, visto que, o debate promovido proporciona uma relação de aproximação e entendimento, ela aparece cheia de fundamento e significados, não está sozinha, solta no vazio. Nesta condição, não se indica uma aproximação por memorização, mas “Quando se visualiza a palavra se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere – representado na

situação - mostra-se ao aluno, por de outro dispositivo, a palavra sozinha, sem o objeto correspondente” (FREIRE, 2001, p.51).

Posteriormente, decompõe-se a palavra, ela é apresentada em pedacinhos, dividida por sílabas. O reconhecimento das famílias fonéticas promove a síntese da palavra e proporciona a descoberta de outros sons, pois é feita uma leitura em todas as direções para se entender todos os pedacinhos de cada família.

ANÁLISE E SÍNTESE: engloba análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita (MENDONÇA; MENDONÇA, 2008, 76).

Depois deste reconhecimento, e da síntese oral, todos passam a recriar novas palavras, com combinações possíveis dos pedacinhos decompostos de cada sílaba.

Este simples exercício ampliava rapidamente o universo de leitura e escrita dos alfabetizandos, que construíam a palavra e ao contrário do que se promovem nos processos conservadores de alfabetização que os educandos são apresentados às palavras e precisam memorizá-las.

Todo encaminhamento do processo de alfabetização apresentado por Freire revela uma ação de alfabetização política e cultural, que está implicada com a conscientização e libertação de homens e mulheres que descobrem uma nova realidade social, que transgride a condição de oprimido de cada sujeito.

Um processo de educação que pode inspirar a educação formal ou não formal, não se prende a escrita de códigos, mas a conscientização e formação humana e política, precedendo a leitura de mundo à leitura da palavra. A leitura e escrita se tornam ferramenta política na atuação do novo mundo que homens e mulheres libertos se propõem construir.

Assim, os pressupostos freirianos tornam-se indispensáveis na construção de uma proposta educativa que tenha como bandeira a educação ambiental para jovens e adultos agricultores que ao ecoalfabetizarem - se conhecem a agroecologia e a permacultura, por conseguinte, não deformam, não codificam e nem alienam – se. Ao contrário, promove a autonomia, libertação, posicionamento político e leitura para além da palavra. Ecoalfabetização para além da palavra, ler o mundo, se reconhecer parte dele e intervir a partir de atitudes

conscientes, ao modo que compreendendo o mundo também se escreve, lê o que escreve e continua intervindo.

E assim, os capítulos a seguir foram norteados pelos teóricos que contribuíram até aqui para a composição dos aspectos metodológicos, as análises e conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO III

A PESQUISA PARTICIPANTE NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE SOCIAL: O PESQUISADOR IMPLICADO

A Pesquisa Participante surge no século XIX, quando se intensificam as críticas às produções de pesquisas desvinculadas da realidade popular e a serviço de grupos dominantes. As ciências humanas e sociais orientadas por fundamentos positivistas se vertem incapazes de apontar o real, apresentando informações equivocadas e falhas, tornando-se investigações estéreis. E ainda com o agravante que estes resultados reforçavam a dicotomia teoria e prática, devido à falta de utilidade para ações efetivas, apenas dadas que promoviam manipulações de domínio opressor. Ou seja, esse conhecimento promotor de condicionamentos sociais ignorava os saberes populares, impondo a ideologia dominante sobre os dominados.

A partir de Marx e mais tarde na Revolução Russa em 1917, identificam - se as raízes para pesquisas com compromisso político às lutas populares, entendendo que não seria suficiente apresentar e informar a realidade, era preciso transformá-la engajados com a população e classes subalternas. Em 1880, Marx a partir da enquete operária pretendia fazer pensar sobre as condições de trabalho e em 1960 temos Paulo Freire com o levantamento do universo vocabular, com a comunidade envolvida em todo trabalho da pesquisa e da educação popular.

Na América Latina, a década de 70 é marcada por movimentos sociais que questionam a exclusão social e lutas por independência política. Estas pressões, exigências e lutas não aceitavam mais a manutenção do status quo em todas as formas de relação social, inclusive ao que-fazer científico tradicional. Esta pressão promove o surgimento da investigação com uma nova atitude científica, principalmente nos países do terceiro mundo e na Europa devido o contexto político e suas lutas por mudanças sociais (SILVA, 1986).

As exigências desse momento histórico não poderiam mais ser respondidas pelo neopositivismo, o estrutural-funcionalismo e o empirismo, modelos predominantes nas ciências sociais. Não poderia mais ser mantida a relação tradicional do investigador social com seu objeto de estudo, baseada no postulado metafísico que preconiza o distanciamento sujeito-objeto (Idem, p.25).

A Pesquisa Participante nasceu no contexto da educação popular, no seio daqueles que precisavam ser ouvidos, que possuíam os conhecimentos sobre sua própria história e necessitavam de respostas para transformar o seu contexto social, e por consequência sua própria

vida. Sem a preocupação academicista, mas principalmente com o objetivo de interferir nas problemáticas e mazelas sociais, buscando respostas, soluções, qualidade de vida, reconhecimento e diálogo com os marginalizados.

Segundo Freire (1982) a realidade concreta não pode ser apresentada por um conjunto de dados materiais ou de dados, esse reducionismo não promove a percepção do contexto real em que as pessoas e suas relações constroem, necessitam e transformam, essa perspectiva de investigação nega a sabedoria popular, e as diversas ligações com o seu mundo e como se compreendem em suas relações, predominando os interesses da opção política pela dominação das classes sociais oprimidas a partir de uma invasão cultural.

Freire defende que só se pode conhecer a realidade junto com as pessoas, sujeitos engajados no processo, e para isso, é preciso entender os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares, não podendo ser reduzidos a meros objetos da pesquisa, mas principalmente participando como investigador e estudioso. “Se pelo contrário, a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetivos de minha pesquisa” (Idem, p.35).

No entanto, para Freire, a atividade científica tem um caráter político, sendo necessário o posicionamento político do pesquisador, ou seja, a quem ele irá servir, a favor das classes populares ou a serviço das classes dominantes. Ele convida a acreditar no povo, mesmo reconhecendo suas fragilidades, sabendo que todo ser humano é sujeito de deficiências, mas com a certeza que é necessária fazer a superação do elitismo científico.

Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelada, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1982, p.35-36).

Entretanto, para Silva (1986) a pesquisa participante compreende a participação popular direta, alcançando um nível desejável de consciência social, utilizando a educação popular,

embasada na proposta educativa de Paulo Freire e a investigação participativa como alternativa capaz de oferecer uma nova explicação da realidade.

Portanto, uma pesquisa engajada, eficiente, capaz de libertar e promover os seus sujeitos, que ampliam a própria compressão de si e do mundo e se tornando um ator social, possibilitando a partir da cultura popular a transformação social. Fundamenta uma nova práxis, que além de envolver a participação ativa da população orienta novos rumos para as mudanças nas situações de opressão em que vivem as classes subalternas, e requer do pesquisador uma nova postura, a de colocar-se a serviço das causas populares o que representa um compromisso social.

Desta forma, Borda (1982) afirma que fazer ciência é um processo qualitativo, cultural e que apenas quantificações estatísticas não poderão interpretar a realidade. Convida a desmistificar a máscara da neutralidade científica, e a reordenar a ciência para torná-la útil para a sociedade como um todo, ou seja, as maiorias humanas vítimas da própria ciência que promove o desequilíbrio social. É preciso compreender que a ciência beneficia e destina o conhecimento a sociedade, mas o questionamento essencial é saber a quem e a quê.

Por outro lado, para Demo (2004), a pesquisa participante compreende sua importância política e não apenas metodológica, trazendo consigo dois princípios: o científico e o educativo, que viabiliza a construção do conhecimento e o caráter formativo, e entende que faculta a politicidade do conhecimento que proporciona mudanças profundas e autônomas para a realidade social, amparando o oprimido a assumir a sua participação para a libertação do opressor.

Assim, para Noronha (2006, p.139) “O propósito destas reflexões é o de resgatar a importância da discussão teórico-metodológica para a compreensão do campo da pesquisa participante” entendida como a alternativa epistemológica nas quais pesquisadores e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento e que permite segundo André (1995), uma análise de dados marcados pelos valores, postura teórica, quadro de referência e a visão de mundo do pesquisador.

Conforme Mello (2005) A pesquisa participante tem a responsabilidade de buscar as relações entre diversidade de conhecimentos, áreas e estratégias de pensamentos, sendo um fundamento da prática dialógica e emancipatória, construindo sentido, produção de conhecimento e tomada de atitude perante o mundo, assumindo um compromisso com a transformação social. “Uma pesquisa de realidade exige aporte teórico, problematização, análise e interpretações da

realidade e sobre tudo, a disposição e o compromisso com a transformação dessa realidade” (Idem, p.15).

É fundamental a compreensão sobre o rigor metódico exigido para o processo da Pesquisa Participante, a estrutura e organização desde o planejamento é imprescindível, deve representar o projeto político que busca a apropriação do conhecimento para colaborar com a transformação da realidade, pois este é o seu objetivo. Entendendo que, sua inspiração determina a prática política com o compromisso popular para fins emancipatórios, com uma relação ativa da população ao lado do pesquisador, e nesse caminho, uma construção coletiva de conhecimento, e este a serviço de suas lutas, representando instrumento de crítica e da causa popular. Assume o caráter dialógico e participativo como princípio para a transformação, promovendo buscas constantes entre a reflexão e a prática cotidiana, ou seja, uma investigação estreitamente vinculada à prática e à ação social.

Todavia, a pesquisa participante é para Fals Borda,

[...] que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior (1982, p.43).

Propostas de intervenções sociais precisam ser pesquisadas, diagnosticadas, refletidas e analisadas, as implicações de seus resultados não podem ficar soltas, alheias, elas poderão interferir positivamente ou não na vida das pessoas, conhecer e entender é o caminho para desenvolver ações efetivas, originais e que reconheçam pessoas e comunidade com sua própria identidade e necessidades. A intervenção passa pelo confronto com a teoria para fechar a validação e o rigor da cientificidade.

A ação e a reflexão num processo avaliativo constante orientam os planos e a construção de proposições para intervenção, sempre para atender a comunidade em seus interesses, por isso, todo o processo não pode ser desconsiderado, o percurso oferece informações importantes, para compreender os participantes, seus contextos, suas implicações, o objetivo, as intervenções e ações que as promovem pedagogicamente.

Desta forma, não existe uma pesquisa sem rigor, sem caminhos que levam ao alcance de objetivos, mas também não existe neutralidade e impessoalidade, o pesquisador age enquanto

aquele que levanta informações das próprias ações, e neste caso a falta de rigor pode desorientá-lo.

3.1 A ATUAÇÃO DO TRABALHADOR SOCIAL NO PROCESSO DA PESQUISA PARTICIPANTE

A Pesquisa Participante exige muita disciplina e compreensão das funções de cada sujeito envolvido, o pesquisador é um coautor assim como todas as pessoas que juntas colaboram para o desenvolvimento das escolhas e na caminhada do projeto coletivo. Participar neste sentido é mais que dividir tarefas, é estar junto desde as primeiras decisões, perpassando por todas as avaliações e assumindo compromissos.

O pesquisador, aquele que assume o comportamento de investigar, sistematizar os processos, os fatos, as experiências, as falas, construindo a memória e estando atento para os possíveis resultados. A sua escrita confirma ou não as expectativas do que se almejou enfrentar e precisam ser fiéis as representações da realidade social, assumindo o papel de trabalhador social.

Freire (2011) denomina de Trabalhador Social, aquele que tem consciência da sua responsabilidade no processo de intervenção e atua na estrutura social para alcançar mudanças significativas, visto que, a estrutura social não é estática, pois esta representa a realidade humana e desta forma, não está parada esperando intervenção e respondendo a comandos, é preciso entender a complexidade e ter ciência da existência.

O trabalhador social segundo o pensamento freiriano assume uma postura política com a comunidade, responsabilmente, torna-se sujeito de mudança e não objeto de transformação. Com o cuidado de coordenar o trabalho pedagógico sem impor seus interesses e opções aos demais, pois, se assim o fizer, agindo de modo autoritário e impositivo, estará se aproveitando da sua condição para manipular e domesticar as pessoas envolvidas, ferindo os princípios de libertação e humanização, contribuindo para a antimudança, freando a transformação, muitas vezes, desenvolvendo trabalhos de cunhos assistencialistas, estes não possui a prerrogativa da percepção crítica da realidade, e por consequência não conseguem promover mudanças e reflexões que garantam conscientização.

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu reforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade. Vê nos homens *com* quem trabalha – jamais *sobre* quem ou *contra* quem – pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos. E se na estrutura social concreta, objetiva, os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele para a tentativa de superação da estrutura, para que possa também operar-se a superação do estado de objeto em que estão, para se tornarem sujeitos (FREIRE, 2011, p. 67).

Freire deixa claro o entendimento que o trabalhador social precisa assumir um comportamento de agente da mudança da estrutura social, ou seja, primeiro entender que a estrutura social é o objeto, e segundo que ele é um de seus agentes. Desta forma, externas ações e comportamentos orientados por princípios e valores da concepção humanista, sabendo “[...] problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmistificação da realidade mitificada” (2011, p.71).

Neste processo, tanto o trabalhador social, quanto os indivíduos com quem se trabalha no processo de intervenção para mudança da estrutura social, conscientizam - se, juntos optam pela mudança, juntos assumem os desafios e juntos conscientizam - se!

3.2 LOCUS DA PESQUISA: MORROS DE HIGINO - CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS, ECONÔMICOS E GEOGRÁFICOS

A comunidade de Morro de Higino está localizada a 13 km do centro do município de Jussara na Bahia, cidade que é pertencente politicamente, 31 km do município de Irecê (maior município do Território de Identidade de Irecê) e 500 km da capital Salvador.

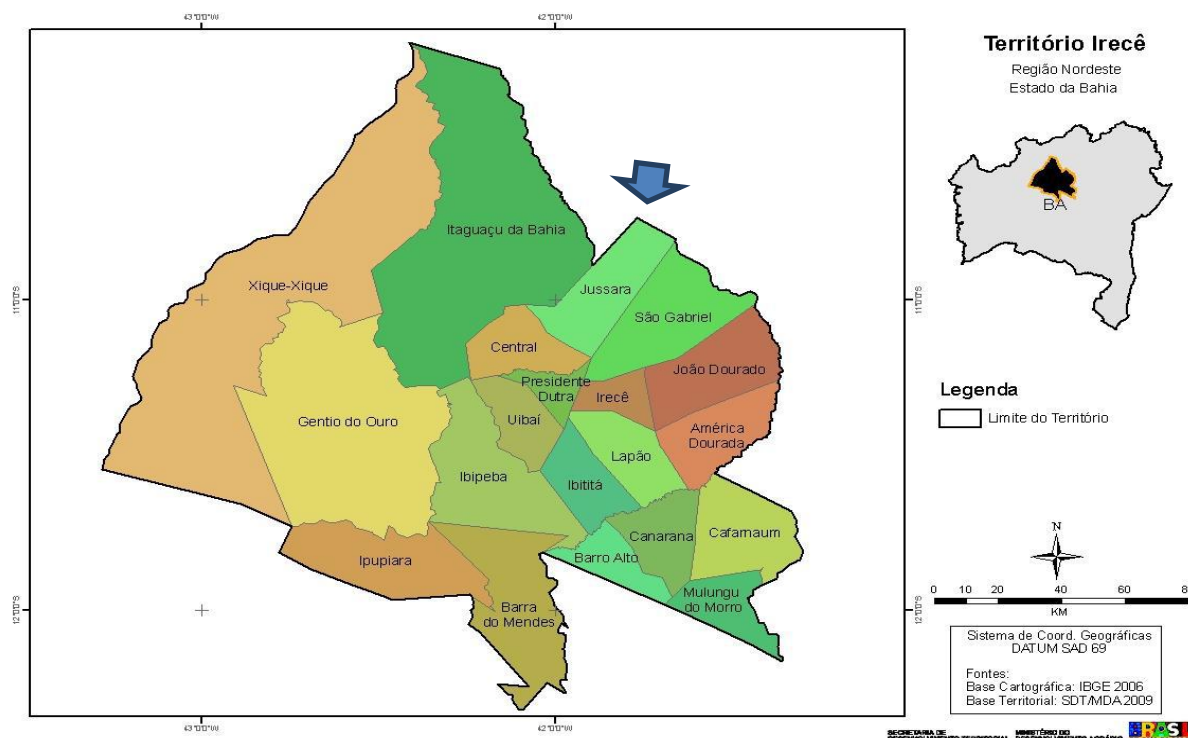
Possui 900 moradores aproximadamente, na maioria negra e negra lavradores que vivem do manejo de sequeiros no cultivo de milho, feijão, mamona, e também a criação de ovinos e caprinos, detém um número significativo de aposentados e famílias assistidas pelo Programa Social do governo Federal Bolsa Família. Na comunidade existem pequenos comércios com vendas de alimentos e bares.

É comum o êxodo rural que distancia pais de famílias, que vão à busca de trabalho em outras regiões e estados, deixando seus filhos sob a responsabilidade de suas mulheres ou das avós e tias.

O município de Jussara possui 15.052 habitantes, sendo 5001 habitantes localizados na área rural. Tem uma área de 948,579 Km², limita-se com os municípios de Palmeiras, São Gabriel e Itaguaçu da Bahia, está a norte- oeste de Irecê a maior cidade dos arredores. (IBGE, 2010)

O município tornou-se cidade em 27/07/1962, sendo desmembrado da cidade de Central, antes era distrito da mesma com o nome de Chapada do Jacaré. O topônimo foi alterado para Jussara, em homenagem ao ex-presidente Juscelino Kubitschek, e à sua esposa Dona Sarah Kubitschek. Os nativos de Jussara são chamados jussarenses. É formado pela sede, pela Vila de Recife e pelos povoados de Morros de Higino, Morro de Dedé, Elizeu, Mata Verde, Toca, Larga do Elói, Larga dos Tapioca, Larga do Cruzeiro, Baixinha, Queimada Nova, Algodão, Mundo Novo, Sítio Novo, Deus Dará, Boa Nova e outros povoados menores (SOUZA, 2013).

FIGURA 1 – Mapa político do Território de Identidade de Irecê



Fonte: Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS, 2010.

O município está localizado na bacia do São Francisco, numa distância de 99 km para a cidade de Xique-Xique banhada pelo Rio São Francisco. A base econômica do município é a agricultura com destaque para a produção de milho, feijão, mamona, algodão e sorgo. Também é importante a pecuária com rebanhos bovinos, ovinos, caprinos, equinos, suínos e muares.

O bioma é a caatinga, ainda pouco conhecida é um ecossistema típico do nordeste brasileiro, muito rico e sua vegetação possui muita diversidade, é resistente a estiagem de chuvas e Segundo o Ministério do Meio Ambiente (2013), possui 932 espécies de plantas, sendo os biomas semiáridos mais diversos do mundo. Segundo Faria (s/d), a Caatinga possui espécies vegetais com formação seca e espinhosa, praticamente sem folhas e para resistir à seca perdem as flores em longos períodos de estiagem. Algumas espécies vegetais: aroeira, mandacaru, juazeiro, umburana, barriguda entre outras.

O clima é semiárido, seco e com poucas chuvas, sua irregularidade climática exige muita atenção, pois dificulta o cultivo agrícola e castiga a população.

3.2.1 A Associação Comunitária Mãe Bazu

A Associação Comunitária Mãe Bazu é uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos e econômicos, fundada em 21 de outubro de 2012, diante do desejo da comunidade de unir forças para alcançar objetivos comuns, como o fortalecimento das relações sociais, solidariedade e formação política para promoções socioambientais. Nesta perspectiva, garantir empenho na busca por melhores condições de vida e bem estar social na comunidade rural de Morros de Higino em Jussara na Bahia, assim como também, desenvolver ações que fomentem autonomia e consciência ambiental.

A percepção que precisavam de posicionamento e não mais poderiam aguardar intervenções políticas governamentais, alguns moradores decidiram pleitear uma organização que os representassem e pudesse mobilizar outras pessoas numa luta contínua por seus direitos. O

modo coletivo de mobilização seria o melhor caminho para conquistá-los, sendo ouvidos e consolidando a relação entre os moradores e moradoras do povoado.

Os membros da associação são pessoas do povoado de Morros de Higino, trabalhadores agrícolas, que assim como seus pais, sempre viveram no campo. A maioria são negros ou descendentes, pessoas que apesar de em algum momento ter frequentado a escola não conseguiram permanecer por razões diversas.

Pessoas economicamente desfavorecidas que vivem numa comunidade pobre e com serviços públicos deficientes, ou seja, os atendimentos nos serviços de atenção básica à vida, como saúde e educação são precários. Quanto à infraestrutura em pavimentação de ruas, urbanização, redes de esgotos são praticamente inexistentes, e ainda, persistem problemas sérios quanto à relação do homem com a natureza, principalmente devido à falta de conhecimento ambiental e ecológico.

A diretoria da Associação Comunitária é formada por doze membros eleitos por seus associados, entre presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretários, fiscais e suplentes, todos moradores e lavradores na comunidade.

Após compreender que a associação era uma necessidade e ser consenso de um grupo de moradores, buscaram um nome que tivesse significado para a comunidade e a representasse, depois de diversas sugestões foi eleito Associação Comunitária Mãe Bazu.

Mãe Bazu uma senhora que morreu há cerca de cinco anos, mulher negra, de temperamento forte, parteira⁸ que aparou quase que a totalidade de rebentos nascidos em Morros de Higino, por isso, representava uma autoridade na localidade, respeitada por todos. Uma pessoa que tinha intimidade com as famílias, principalmente com as mulheres. Era comum toda a comunidade lhe pedir a benção⁹, esta atitude é considerada uma relação de respeito pelos mais velhos, um valor que demonstra carinho, religiosidade e reconhecimento.

⁸ Parteira é a mulher responsável em fazer os partos das mulheres nas comunidades rurais.

⁹ Uma tradição católica, que transmite respeito às pessoas mais velhas que tenham parentesco ou uma relação sentimental ou de status, estas pessoas tem a responsabilidade de abençoar em nome de Deus.

3.2.2 Sujeitos participantes e o contexto da realidade social

Os participantes desta pesquisa são crianças, jovens, adultos e idosos moradores de Morros de Higino comunidade pertencente ao Município de Jussara – Bahia e pessoas que estão direta ou indiretamente ligadas a Associação Comunitária Mãe Bazu, pessoas de todas as idades que juntos de prontificaram a aprender.

As crianças vêm junto com seus pais e avós e também são acolhidas, mas suas participações limitam-se entre as brincadeiras nos quintais e nas roças, estão sempre por perto, aprendendo aquilo que chama atenção ou o que a curiosidade convida para assistir. Os jovens, adultos e idosos, todos da comunidade do campo de Morros de Higino, a maioria são mulheres, os homens ainda resistem alegando cansaço ou falta de tempo, mas aos poucos vão chegando, na maioria das vezes a convite das esposas.

A maioria dos participantes mora em Morros de Higino desde o nascimento, são pessoas simples, agricultores como seus pais e avós e que assim como seus antepassados transferem os seus valores culturais para seus descendentes. São pessoas de muita fé, guardam todo feriado santo, estão sempre frequentes nas missas e cultos de acordo a religião, preservam diversas credences populares e possuem um bom humor constante. É costume fazer piadas e brincadeiras, às vezes, com a própria sorte. O sorriso é fácil e o carinho sempre presente.

Sentem um desejo enorme de mudança na realidade social, a pobreza muitas vezes extrema deixa-os em conflitos, querem mudanças urgentes, mas já encontram-se descrentes de intervenção de poderes políticos. Por isso, sempre encontramos alguns conflitos emocionais, desilusões e abandono, e aí nos deparamos com a solidariedade. Um divide o pouco que tem com o outro, aconselha, visita, ouve, mobiliza outras pessoas e vão em busca de ajuda para o colega que precisa de apoio, assim é a vida nesta comunidade do campo, em meio a tantos abandonos, eles se apoiam e continuam vencendo as dificuldades.

São pessoas que preservam com muita fé credences populares, como causos e lendas de assombração e efeito moral, medos de atitudes que geram castigos por força da natureza ou de uma força superior, conhecimentos em plantas medicinais, esses saberes sempre manifestam-se de acordo com a discussão em pauta.

Durante a pesquisa, foi possível ouvi-los para entender porque não estudaram, ou permaneceram na escola. Todos, em algum momento da vida, frequentaram a escola e por motivos diversos não permaneceram, uns para poder trabalhar e ajudar a família, outros foram convencidos que não conseguiriam aprender. Algumas mulheres foram impedidas de estudar ainda meninas pelos pais e outras mais tarde também pelos maridos.

O histórico sobre o ingresso à escola vem sempre carregado de frustrações, nos dá a compreensão que eles perceberam que aquele espaço não os pertencia e aceitavam as críticas e impedimentos para ficar fora da escola.

Os mais jovens leem e escrevem com dificuldades, mas possuem sérias limitações em compreender a realidade da vida no campo, apresentam desencanto e sentimento de negação, buscando sempre a mudança para outros lugares mais desenvolvidos.

Os adultos e idosos quando escrevem é com dificuldades, uns apenas assinam o nome, outros nem isso. Tem aqueles que acham que não aprendem na escola, foram convencidos por alguma professora e depois pela família que não teriam capacidade de aprender o que é ensinado no ambiente escolar.

Os relatos sobre as suspensões dos estudos das mulheres é ainda mais forte, elas não tiveram o direito a escolha, a educação das meninas sempre muito severa, caracteriza-se pela servidão, a crença que os estudos não são necessários para os afazeres como mães e domésticas, e o controle sobre sua forma de pensar e de viver. Os pais decidiam o acesso ou continuidade dos estudos, mais tarde os seus maridos prosseguiram com o mesmo pensamento, uma negação alimentada por ciúmes e pelo controle sobre as vidas destas mulheres.

Os conhecimentos sobre as atividades na agricultura sofreram com as intervenções do agronegócio, perderam muitos costumes e conhecimentos agrícolas dos seus antepassados, e este novo comportamento provocou ainda mais pobreza e sérios prejuízos ambientais. Prejuízos devido ao incentivo da produção de monocultura em grande escala (principalmente a cultura do feijão) e o uso de agrotóxicos e fertilizantes, motivando um desequilíbrio financeiro, pois antes o costume era produzir diversas culturas em momentos distintos, sem o uso de intervenção química.

Devido às mudanças de comportamentos também vieram as grandes devastações com a derrubada da caatinga, e como consequência a desvalorização deste bioma não reconhecido pela

população em geral na região como uma floresta, mas apenas, como um mato que pode ser derrubado. A prática de derrubar e atear fogo também contribui ainda mais para o enfraquecimento do solo e sua desertificação.

Desta forma, muitos valores estão perdidos, a população sofre com sérias dificuldades para a produção agrícola familiar. Precisam de novos conhecimentos para vencer os problemas que interferem na forma como lidam com o solo e com as culturas, suas intervenções incessantes não dão mais retorno, e desta forma, procuram trabalho em latifúndios de grandes irrigantes da região, abandonando suas pequenas propriedades, sem condições de produção.

Ao todo somos 23 pessoas, sendo 3 homens e 20 mulheres, entre estas mulheres 4 jovens, 10 adultas e 6 idosas (Entre as 10 mulheres adultos encontro-me como participante). Todas as pessoas, exceto a pesquisadora, são membros da Associação Comunitária Mãe Bazu. As mulheres e homens adultos e idosos são lavradoras, acordam muito cedo, antes mesmo do sol nascer, cuidam da roça, das suas casas, da família, dos seus quintais e ainda encontram tempo para disponibilizar para as atividades em comunidade.

Eu sou uma participante externa, uma trabalhadora social, conforme denomina Freire (2011), sou mulher, mãe de duas mulheres e avó, sou professora e pesquisadora, encontro - me há dois anos junto com a comunidade, contribuindo nos projetos e colhendo informações para que eu possa intervir colaborando com as pessoas para alcançar seus objetivos. Segundo Lapassade (2005) existem dois tipos de participantes, os que são de dentro, internos, fazem parte da comunidade, já possuem o seu lugar e seus papéis bem definidos e os que são de fora, assumem responsabilidades e comprometem-se em permanecer por um período. Tendo consciência da minha representação e participação, estou sempre atenta ao meu papel, às aprendizagens que preciso e da construção coletiva que ocorre constantemente, mesmo com o papel que assumo, não tenho direito de impor ou decidir nada sozinha, todos os planos são realizados pelo grupo, assim como cada participante tem sua função, para juntos alcançarmos o que foi almejado por todos.

3.3 A PESQUISA EM PROCESSO

Com inspirações na epistemologia freiriana, estruturou-se a caminhada junto à Associação Comunitária Mãe Bazu em Morros de Higino, que se expande para além deste projeto, é um compromisso social implicado com cada participante, visto que, neste momento não existe distância nos relacionamentos, minha participação é integral, e minha relação também é afetiva, os vínculos de amizade construídos e conquistados exigem de mim, ainda mais compromisso e responsabilidade para o sucesso do que está proposto e principalmente do meu papel como pesquisador e também membro do grupo.

Para a tomada de decisão sobre o projeto de intervenção foi preciso um processo exploratório orientado pela etnografia, que possibilitou o conhecimento cultural desta comunidade e o partilhar de suas angústias, desejos, sonhos, perspectivas e projetos. Sem esta etapa seria impossível propor alguma intervenção que garantisse a identidade e intencionalidade das pessoas envolvidas, mesmo que, me apresentasse cheia de boas intenções, dificilmente conseguiria produzir algo que atendesse aos objetivos dos principais interessados.

Talvez respondesse às minhas indagações como pesquisadora, poderia até galgar respaldo científico, mas não representaria uma pesquisa participante, que tem como princípio retorno social, e para Freire (1982) precisa estar engajada no seio daqueles que sentem e que conhecem melhor que ninguém sua necessidade. Para a etapa de construção do projeto, a continuidade da exploração para investigação bibliográfica para aprofundamento teórico foi fundamental, devido aos enfrentamentos cotidianos e necessidade de compreender fenômenos que ocorreram na evolução da pesquisa e principalmente para compreensão da realidade enfrentada.

Nesse processo, a configuração do projeto foi delineando-se, ganhando formas e estruturas, e a constante relação dos participantes no campo da pesquisa avaliando cada decisão colaborou, significativamente, sobre as projeções do que seria necessário lançar mão para efetivar nossos ideais.

Toda esta organização metodológica promoveu reflexões significativas, que ao tempo que se tomou decisões muito se aprendeu, e reformulou toda a caminhada, e assim, a práxis constituiu-se na inquietude, entendendo que sem amarras sobre pré-conceitos estabelecidos,

interpretar a realidade permitiu a reflexão-ação-reflexão fundamental para avaliar e entender o contexto em que se propõe intervir.

Nesta caminhada durante a pesquisa investiu-se em escolhas que oportunizaram alcançar o que se pretendia, ou seja, analisar as possibilidades da Ecoalfabetização na EJA com perspectivas de fortalecimento comunitário em Morros de Higino/ Jussara - BA. A orientação deu-se nas ciências sociais, visto que, partiu do campo, da realidade social para encontrar respostas e novos conhecimentos que contribuíssem para a Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à modalidade é uma pesquisa investigativa e interventiva. Apresenta uma relação de construção dialética, entre a busca incessante de conhecimentos, fundamentos e orientações para compreensão do fenômeno, com o rigor metodológico exigido para entender a realidade e também a instrumentalização profissional, visto que, a intervenção exige saberes que constitui-se na formação profissional e na produção do conhecimento. No caso desta pesquisa, o processo de intervenção é anunciado como uma possibilidade de investigação na Educação de Jovens e Adultos, que possibilitou vivências amparadas em fundamentos e conceitos explorados na investigação permanente para orientar as decisões interventivas para a pesquisa engajada.

A natureza da pesquisa é etnográfica. Todo o processo desde a aproximação da comunidade de Morros de Higino exigiu amparo na etnografia, não somente no comportamento da pesquisadora, mas principalmente na relação com a cultura do outro, no modo de olhar, perceber e compreender os modos de vida, as manifestações culturais, os valores e princípios, os saberes e crenças, o contexto sociopolítico e cultural. A etnografia apoia significativamente a intervenção, uma vez que, a sua característica observadora e interpretativa possibilitou respaldo sobre a realidade que se constitui a proposta de intervenção na relação direta com os participantes da pesquisa. Ghedin; Franco (2011, P.184) afirma que “o trabalho de pesquisa de cunho etnográfico torna-se importante e significativo justamente porque somente ele permite a compreensão do todo da cultura em sua dinâmica e nas relações particulares que a compõem.”

Consequentemente, a abordagem é qualitativa, já que, a relação com a comunidade exige compreensão do seu contexto sócio-histórico-cultural, compreendendo seus anseios, desejos e conhecimentos e assim, possibilitando aproximação da realidade comunitária, sem impor ou negar as pessoas, a história, crenças e valores. A partir da mesma, o pesquisador tem o seu olhar valorizado e seu conhecimento teórico irá respaldar o processo da pesquisa. Para Ludke; André

(1986, p.5) “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

No entanto, para Ludke; André (1986) o trabalho do pesquisador é intensivo, ele se torna o instrumento principal na pesquisa qualitativa, e seu principal interesse é entender o processo, e como o problema revela-se nas ações promovidas no campo da pesquisa.

Uma abordagem não constitui de pronto, o método. Como diz o termo, consiste na ação de atingir a borda, a extremidade, e não propriamente o objeto em si. Abordar é um olhar que se detém na borda para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo. É uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade. Quando se fala em abordagem de pesquisa, está-se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.28).

Bem como, para esta pesquisa, a abordagem qualitativa permitiu a autonomia no desenvolvimento da pesquisa, na relação com os participantes, na interpretação da realidade e a permanência do pesquisador no campo da pesquisa proporcionou uma relação de aproximação, contribuindo para a percepção do maior número de evidências e elementos.

Ademais, a pesquisa participante enquanto método para Brandão (1982) exige atitude científica, é preciso conhecer a cultura em que irá pesquisar com um compromisso subordinado ao próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares, convidados a agir por entender a realidade cultural, histórica e situação de classe destes grupos. Esta nova modalidade, assume uma nova condição na relação com o conhecimento coletivo de mundo, que recria, de dentro para fora, saído da prática política. Sendo um compromisso com as classes populares, fomentando a participação intelectual de todos os envolvidos para criar e recriar, conhecer e emponderar a causa popular.

Por consequência, no processo da pesquisa, foi preciso definir os procedimentos que possibilitam o levantamento de informações para tratamento, interpretação, análise e compreensão da pesquisa.

As escolhas exigiram lançar mão da observação participante, rodas de conversas e rodas de atividades. Com a observação participante, foi possível está inserida dentro do processo, e amparada pela pesquisa participante, tornei-me também sujeito da pesquisa, visto que minhas observações e análise se davam a partir dos saberes, valores e olhares próprios, mas com o comportamento ético e compromissado com a realidade da comunidade de Morros de Higino e os

participantes da pesquisa. Que Macedo (2006, p.27) justifica com a seguinte afirmativa “Experimentar a diferença no campo de pesquisa, no mundo do outro, passa a ser um imperativo etnográfico”.

Com efeito, é importante evidenciar que, mesmo estando envolvido com o processo, o papel de pesquisadora foi assumido, tornando-me uma trabalhadora social. Ou seja, o desenvolvimento de ações ativas para levantamento de informações e desempenho de experiências importantes para validação da pesquisa a partir das análises e interpretações.

A idealização de uma intervenção para atender os anseios de homens e mulheres da Comunidade de Morros de Higino exigiu um conhecimento sobre quem eram essas pessoas e como elas relacionavam-se, quais os seus sonhos, desejos e como suas vidas estavam sendo escritas na caminhada histórica na realidade sociocultural.

O processo investigativo dos dois anos em que pude acompanhar o grupo da Associação Comunitária Mãe Bazu foi decisivo para orientação metodológica de participação e construção de uma nova etapa de aprendizagens. Uma vez que, a aproximação observando-os, participando da vida da Associação e colaborando em tudo que fosse preciso, possibilitou cumplicidade e parceria. Compreender a realidade, seus múltiplos significados, é fundamental para assumir qualquer responsabilidade de intervenção, antes de se planejar ações que almejam impacto social para outras realidades sociais, é preciso conhecer. Mas, não é tão simples, não basta uma visita, um encontro, apresentações são muito mais que isso. “O trabalho etnográfico está ligado a um modo de perceber o mundo do outro ou de “treinar” o olhar para aprender a perceber como o outro vê assim mesmo como alguém que se percebe diferente, com uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 180).

A caminhada na relação com a etnografia e com a comunidade, não pode ser estanque, pontual, como alguém que faz uma visita rápida e logo vai embora, é preciso saber que a cultura do outro não pode ser violentada ao gosto do pesquisador. Para Triviños (2013) é necessário compreender que um mundo cultural precisa ser revelado, mas antes o pesquisador precisa entender que existem dois mundos, a cultura do outro e o seu próprio mundo. Essa consciência irá orientar a caminhada metodológica, sabendo que sua investigação irá compartilhar de modos culturais, pois ele, não estará de fora do contexto pesquisado, e estando dentro, não é possível se relacionar com a cultura do outro olhando da margem, ele tentará compreender seus significados

a partir da própria compreensão de mundo e sobre as coisas que já traz na sua experiência de vida, sabendo que precisa sempre estar aberto para aprender com outras realidades.

Assim, para Macedo de Sá (2012), o olhar diário do exercício etnográfico possibilita a aprendizagem sobre a dinâmica cultural, e faz com que o pesquisador reaprenda, reavalie, desconstrua, reconstrua os seus próprios valores e entenda o que é ser um sujeito social. “A etnografia é um processo de busca compreensiva que nos desafia e nos ensina a aprender ou mesmo a reaprender a nossa própria condição humana, a nos ver pelos olhos do outro e tentar compreender o outro compartilhando também do seu olhar” (Idem, p.76).

Não foi difícil perceber que o formato das reuniões e debates era sempre os mesmos: A RODA. Em roda proseávamos, discutíamos, planejávamos, avaliávamos e aprendíamos sempre numa relação de troca de ensinamentos e aprendizagens mútuas, mesmo sem nenhuma orientação ou determinação, este era o formato que voluntariamente cada um se achegava e permanecia seguindo com as pautas e demandas de cada encontro. Esta formação promovia tamanha acomodação, conforto e harmonia que não podia ser ignorada, precisava permanecer, pois ali estava demarcado não somente uma formatação de posição de cadeiras, mas principalmente, uma condição social de relacionamento humano, e que já tínhamos incorporado à importância de olhar, sentir e perceber o outro, e nesta circunstância também nos sentia acolhidos.

As rodas segundo Sampaio *et al* (2014) é uma metodologia de trabalho com os coletivos, que representam muito mais que a disposição em círculo. É um dispositivo de construção dialógica em que todos são responsáveis pelo crescimento um do outro, numa relação colaborativa e responsável percebendo e valorizando seus sujeitos, a escuta sensível e a fala crítica.

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (Idem, p. 1301).

O objetivo do trabalho em Rodas de conversas representa o desafio de colocar em prática um processo que conseguisse representar as dimensões freirianas e desta forma a participação dos envolvidos promovendo a autonomia numa construção relacional e consciente. Conseqüentemente, todo o processo deveria promover atividades articuladas, que se

complementassem dialogando e potencializando o programa e as pessoas, o movimento circular do processo não se constituiu na pontualidade, ele se deu de modo contínuo e contextualizado entre si.

Desse modo, a participação de todos teve o mesmo valor e importância, todos tiveram papéis e responsabilidades que foram definidos, ao tempo que também se comunicaram entre si para compartilhar decisões, sugestões, críticas, experiências e encaminhamentos. O processo de empoderamento deu-se coletivamente, e não individual ninguém pode imputar-se de uma posição de maior importância, mas todos assumiram a posição de importantes e fundamentais para a continuidade dos trabalhos e alcance dos objetivos.

O levantamento de proposições de cada participante sobre o que gostaria de saber a cada encontro orientou todo pensamento posterior sobre o que geraria as futuras rodas de atividades e também ações através da associação para intervenção na comunidade, entender esta relação de aprendizagem e mediação foi fundamental para constituir um processo dinâmico, dialógico, democrático e político. O primeiro passo foi se apropriar do conhecimento freiriano, e o segundo foi dar vida a partir de ações efetivas ao que se deseja por este coletivo.

O entendimento que as pessoas envolvidas gostariam de aprender sobre coisas do seu dia a dia e a partir daí evoluir para conhecimentos mais complexos foi essencial. As primeiras reuniões apresentavam discussões sobre dúvidas no manejo com o solo, plantio e colheita, a partir destas proposições emergiram dúvidas sobre questões ambientais, pragas, uso de agrotóxicos e comportamentos do homem com a natureza, paralelo despontaram outras curiosidades sobre produção de alimentos, artesanatos, sistema monetário, medidas, leitura e escrita, valores e princípios, identidade cultural, entre outros.

Todas as manifestações eram registradas como temas geradores para orientação do que e como seria possível organizar uma proposta interventiva que desse as essas pessoas o que estavam procurando: o conhecimento para potencializar o seu dia a dia, as relações em comunidade e fortalecimento de suas ações numa composição pessoal e local.

Como primeiro encaminhamento, foi necessário entender como um encadeamento político de aprendizagens poderia ser desenvolvido com uma comunidade de modo participativo e democrático, e as aspirações encontraram em Paulo Freire as orientações teórico-metodológicas para idealização de um projeto que será construído em consonância com a comunidade,

concebendo aprendizagens num exercício dinâmico de comunhão e organização coletiva em prol do bem comum.

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, 2011, p. 21).

Encadear uma discussão buscando fundamentos freirianos para fortalecer o entendimento e orientação dos passos nesta caminhada tornou-se obrigatório. Uma vez que, o caráter relacional e dialogal apresentado na concepção freiriana possibilita interpretar o que é aprender e como Freire dialoga com a aprendizagem humana na formação de mulheres e homens.

Denotando que, o ser humano é sujeito de sua própria história, Paulo Freire sempre situou politicamente homens e mulheres como protagonistas na construção de suas aprendizagens e ensinamentos a partir de seus contextos sociais. Para ele (2007) o ser humano se constrói nas relações com outros sujeitos, aprendendo, ensinando, se transformando e transformando, isto significa que, nenhum ser é representado isoladamente ou retirado de suas interações sócio-histórico-econômico-político-cultural.

3.4 PROPOSIÇÕES INTERVENTIVAS DE ECOALFABETIZAÇÃO

Os estudos e conhecimentos nos fundamentos em Freire orientaram ideal que ganharam forma à medida que se experimentou o diálogo, a participação e a construção coletiva em Rodas de atividades com os Jovens e Adultos da Associação Comunitária Mãe Bazu.

Neste ano de 2016, algumas ações foram necessárias para estruturação de um pensamento que mobilizasse o encadeamento de atividades que servissem de experiências para o andamento das aprendizagens numa perspectiva de Ecoalfabetização. É importante lembrar, que o diálogo presente constantemente nas rodas de conversas a cada encontro, seguia as orientações em Freire, quando no Círculo de Cultura o mesmo proporcionava o desvelar da cultura popular.

O posicionamento em “roda” garantia o olhar para todos os presentes, ao modo que todos seriam valorizados ao falar e também ao ouvir, sempre num movimento dialogal, provocando descobertas, problematizando a realidade e buscando soluções para situações de conflitos. “A ideia de uma *ação dialogal* entre educadores-e-educandos deve começar com uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as da comunidade” (BRANDÃO, 1981, p.24).

Para promoção da Ecoalfabetização, primeiro foi necessário fazer o levantamento do verdadeiro interesse das pessoas que já estavam mobilizadas a partir da Associação para tentar buscar novos rumos para a vida pessoal e em comunidade. Desta forma, já estava configurado um campo de desejos e interesses, que poderia descortinar intervenções representativas para mobilização social e alcance destes ideais.

Primeiro o desejo de relacionar-se com a terra, tornando-a produtiva, suscitando valor e gerando alimentos qualificados para não agredir a vida, reconstruindo os passos de seus pais e avós que outrora cultivavam a terra e semeavam alimentos o ano inteiro, sabendo lidar com as estiagens de chuvas gerando renda através da policultura. Estavam insatisfeitos com a falta de verde, o volume de desmatamento para a produção de feijão tornaram as roças desprotegidas sob a ação do sol e de erosões, em muitos lugares impraticáveis a possibilidade de cultivar a agricultura.

Segundo a necessidade de gerar renda, aprender a produzir não somente alimentos, mas encontrar outros meios para o provimento familiar, principalmente as mulheres que assumem sozinhas os cuidados com os filhos enquanto os maridos lançam-se no mundo em busca de trabalho em outras regiões de acordo o calendário de cultivo e colheita de outras culturas.

E, por último e não menos importante para os participantes a aprendizagem da leitura e escrita, este interesse demorou de se mostrar, muitas reuniões e conversas já haviam sido implementadas. Diálogos sobre o dia a dia, as dificuldades na educação dos filhos, no trabalho, o contexto da mulher no campo, a violência, os prejuízos da ação humana no meio ambiente, processos históricos e de cultura popular, mas desconfio que falte coragem de assumir a condição de analfabeto, ou melhor, a condição de não conseguir ler a palavra escrita.

Entretanto, a revelação do interesse pela leitura e escrita encorajou a mobilização para um processo de intervenção. Neste momento, a estruturação do projeto, exigiu uma construção

cautelosa, que precisou estar alinhada com as orientações freirianas, uma vez que se quer alcançar autonomia e emancipação, pois a culminância de intervenção não podia gerar adestramento e dependência, seria preciso aprender a caminhar com as próprias pernas, assumindo um novo comportamento político.

Sem nenhuma neutralidade, a estruturação deste projeto em processo de construção, tem a intenção de orientar encaminhamentos que se somem às lutas eleitas pela associação para atendimento dos seus interesses, nada do que é promovido é imposto ou determinado de fora para dentro, tudo é pensado coletivamente e eleito pelas pessoas que estão envolvidas, exigindo uma periodicidade de atividades que possibilitam organizar o pensamento e as ações para uma intervenção de Ecoalfabetização, ou seja, a formação do sujeito ecológico, que lê a palavra e a escreve compreendendo seu significado e o seu papel social.

Em suma, foi definido que seriam precisas atividades geradoras, estas mobilizariam uma série de possibilidades de aprendizagens e com o objetivo de fomentar os conteúdos eleitos pelos jovens, adultos e idosos para aprender. Essas atividades assumem o comportamento das palavras geradoras em Freire, a utilização do mesmo termo é a fidelidade metodológica e finalidade contextual de intenção e prática. As atividades, eleitas pelos participantes, geram problematizações, amparam-se na realidade cotidiana dos mesmos, fazem parte da conjuntura cultural e auxiliam no levantamento do universo vocabular para o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, para o desenvolvimento da Ecoalfabetização, as atividades geradoras contribuíram para promover a relação de construção constante e participativa de ações estruturantes para a evolução da pesquisa.

Para dar conta da modalidade interventiva que a proposta se apresenta, foi necessário lidar com alguns outros procedimentos, ou seja, práticas elaboradas ao longo do processo como rodas de atividades, ações com a comunidade, acompanhamento da rotina da Associação entre outros que aconteceram conforme decisões do grupo. Utilizou-se, também, dos dispositivos para coleta de informações como diário de campo, análise de documentos e registros em geral, que posteriormente utilizou-se da triangulação de dados para o processo de análise.

As análises dos dados segundo Gil (2009) são orientadas pelo processo dialético para interpretação dinâmica da realidade, e que não podem ser entendidos de modo isolado e descontextualizados, e, por conseguinte para Ghedin; Franco (2011) exige implicação entre o

pesquisador que é o autor cúmplice da realidade e o texto que representa o processo de investigação. “O que deve estar no centro de toda a compreensão não é o sujeito intérprete, mas o próprio texto e a realidade que gera a possibilidade de sua explicação, compreensão e interpretação” (Idem, p. 89) partindo da observação de fatos e fenômenos sociais para explicar uma realidade, construindo relações e traduzindo-a, compreendendo-a explicando-a em seu contexto histórico.

As interpretações precisam de orientação filosófica adotada, pois os dispositivos para levantamento de informações por si só não promovem direcionamento algum, fazem o seu papel, levantar informações, estas por consequência precisam ser analisadas com muita cautela. E as orientações metodológicas assumidas nortearam todo o trabalho.

CAPÍTULO IV

ECOALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO: CONTEXTOS, PRÁTICAS, REFLEXÕES E ANÁLISES

A Lei 9795/99 (em anexo) apresenta na seção III, artigo 13, em parágrafo único conceitos e atribuições da Educação Ambiental não formal, e também as esferas de atuação, no entanto, destacamos o inciso VI que diz da “sensibilização ambiental dos agricultores”, visto que, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos que vivem no campo, é preciso pensar um processo educativo que corresponda ao seu contexto social e cultural, desta forma, implica interferir nas práticas agrícolas de agricultores e agricultoras.

Nos últimos séculos a humanidade mergulhou na exploração de técnicas para a produção agrícola que favorecesse resultados para fortalecer produtividade em grande escala, garantindo assim o lucro e a modernização das formas de trabalho e produção. Deste modo, atropelaram-se conhecimentos desenvolvidos milenarmente pela história da humanidade, homogeneizando as formas de cultivo agrícola e a relação do homem com o meio ambiente. O resultado ocorreu com desmatamento sem limites, uso excessivo do solo, extinção de animais, distanciamento da cultura produzida pelos ancestrais, exploração irresponsável do meio ambiente, enriquecimento de poucos e empobrecimento de muitos, gerando fome e miséria, entre tantos outros.

O auge da civilização industrial, no século passado, e o desenvolvimento paralelo de modalidades de cultivo mais intensivo – que usam fertilizantes químicos, agrotóxicos – necessárias para vestir e alimentar a população em rápido crescimento resultaram na exploração excessiva e na fadiga dos ecossistemas do mundo (UNESCO, 1999, p.25).

As consequências destas práticas repercutem no grave convencimento para pequenos e grandes produtores que não existe outra via na relação com a agricultura e exploração das fontes naturais, causando um desastre ainda maior. Os conhecimentos são transferidos para futuras gerações, popularizando-se valores e saberes que fortalecem a degradação e principalmente a propagação das técnicas agrícolas que ferem o meio ambiente.

A educação ambiental neste contexto precisa promover o esforço de desconstruir esta cultura de relacionamento com a terra, de modo que, não seja um conhecimento importado e transferido, sabendo que práticas condicionadas ao longo de uma vida apresentam resistências para serem transformadas, exigindo muito esforço para uma educação conscientizadora.

Entretanto, na prática, observa-se que o homem no manuseio dos recursos naturais tem desvirtuado, na essência, a relação de interdependência entre os seres vivos na Terra. De modo que, na realidade, reverter a atual situação não é tão simples, significa alterar todo o sentido de organização da humanidade, da construção das diferentes culturas, da ocupação desordenada do espaço territorial. Urge a desconstrução do tratamento e das relações que vêm se processando entre o ser humano e o restante da natureza, situação que representa um grande desafio para a geração presente (AQUINO, 2015, p.117).

Como afirma Aquino, não é fácil desconstruir e reverter esta situação, por isso é preciso lançar mão de um processo pedagógico que dê condições de aprendizagens cotidianas, que promovam comprovações e articule o resgate dos saberes dos antepassados e coloque-os em práticas contextualizadas com as demandas do presente. Principalmente amparado pela afirmação de Altieri (2004, p.34) que diz “Os camponeses que trabalham com sistemas de produção tradicionais têm conhecimento e compreensão sofisticados sobre a biodiversidade agrícola que manuseiam”.

Sobretudo, é preciso entender que os jovens e adultos trabalhadores no campo, habitualmente labutam em família, gerindo os meios de produção, que também é conhecida como agricultura familiar¹⁰, e neste contexto, pode semear um processo educacional que ocorra com a participação familiar, proporcionando experiências significativas e que os resultados possam ser colhidos por todos.

De conformidade, a agroecologia e a permacultura apresentam-se como caminho para alavancar a educação ambiental com bases na agricultura familiar e com experiências importantes para aprendizagens implicadas com a realidade dos sujeitos participantes e atores do processo e principalmente embasados em pressupostos freirianos, ou seja, conscientizadores. “A agricultura familiar e a Agroecologia, para se desenvolverem no sistema econômico capitalista, seguindo os princípios da sustentabilidade, necessitam de bases estruturantes que possam fortalecer os agentes envolvidos no processo” (ROCHA; MUTIM, 2013, p.177). E igualmente a Permacultura “deve reunir as diversas ideias, habilidades e modos de vida os quais devem ser reinventados e desenvolvidos com o objetivo de nos tornar capazes de prover nossas próprias necessidades, ao

¹⁰ A agricultura familiar é um segmento que tem um panorama muito diversificado em suas estruturas agrárias assim como em sua conceituação. São empregadas várias expressões para identificar esta categoria tais como “produção de baixa renda”, “agricultura de subsistência”, “agricultura camponesa”, “pequeno produtor”, e outros. Todas as expressões apresentam um aspecto em comum que é uso da força de trabalho familiar e solidário nas atividades produtivas agrícolas (ROCHA; MUTIM, 2013, p.174-175).

mesmo tempo em que aumentamos o capital natural para futuras gerações” (HOLMGREN, 2007, p.3).

Segundo Holmgren, permacultura como “Cultura Permanente” propõe o resgate de uma filosofia humana na relação do homem com a natureza e a produção agrícola, com hábitos cotidianos de preservação em todas as formas de exploração, relacionamento humano com o meio ambiente, com priorização no cuidado com a vida, a terra, as pessoas, os animais, os recursos naturais, todas as formas de vida. De conformidade, “A produção agroecológica na busca pela sustentabilidade é pautada na ética, respeito à conservação dos recursos naturais, às culturas, viabilidade econômica e a justiça social” (ROCHA; MUTIM, 2013, p.174).

Certamente, pensar num processo de educação ambiental para agricultores familiares seria acertado a orientação através da agroecologia e permacultura, um processo significativo, que não seria orientado por manuais com conceitos distantes, mas transformar conhecimento em significado e atitude. “Assim, a agricultura familiar caracterizada pelo trabalho familiar e pela autogestão de sua produção, que é bastante diversificada, ajusta-se de forma harmônica com a proposta da agroecologia e, conseqüentemente, com o modelo de sustentabilidade” (ROCHA; MUTIM, 2013, p.175).

A maior virada que temos que dar é contra o nosso sistema educacional. Todas as metodologias e princípios que usamos surgiram como resultado da observação de sistemas naturais, e estão descritas de uma forma **passiva**. A virada mental que tem que ser feita para criar permacultura é perceber que você pode chegar e **fazer**. Temos que fazer nosso conhecimento ser **ativo**, temos que passar de um pensamento passivo para um ativo (MOLISSON, 1981, s/p.).

Entende-se desta maneira que, a permacultura e agroecologia no seio da educação popular tornam-se práticas sustentáveis para a promoção da educação ambiental consciente, possibilitando a desconstrução dos saberes instituídos pela agricultura convencional que destrói e mata, para o resgate dos saberes tradicionais dos antepassados, numa relação de respeito à vida e aos saberes populares.

Desta forma, a educação não formal, se torna uma via importante na formação de pessoas que se encontram na relação com o meio ambiente de modo direto, trabalhando e produzindo alimentos, ou seja, não irá formar pessoas para o futuro, mas para o presente, elas podem transformar a realidade de imediato, possibilitando aprendizagens ao modo que labutam e se sustentam.

A Ecoalfabetização como proposta de intervenção social tem como princípio aprendizagens que tenham significado para a realidade em que se encontram os participantes, propondo discussões e temáticas que surgem de suas indagações e por isso, não pode ser apenas a aprendizagem da leitura e escrita, mas a leitura e escrita são consequência deste processo de aprendizagem.

A Educação ambiental a partir da agricultura familiar neste projeto tem a expectativa de discutir saberes e amplia-los a partir das experiências de aprendizagens a partir das orientações da permacultura e da agroecologia, pensando a realidade particular e percebendo seus reflexos no contexto coletivo.

Desta forma, os estudos e fundamentos apresentados nesta pesquisa orientaram a construção de atividades que possibilitaram reflexões importantes na conjuntura da educação ambiental para adultos, idosos e jovens trabalhadores que poderão ressignificar o seu contexto numa nova relação de intervenção agrícola, sendo a agroecologia e a permacultura técnicas sustentáveis. As aprendizagens precisam garantir a formação de pessoas políticas e interventivas que assumam esta causa e acreditem que é possível construir um novo modo de vida e de trabalho, possibilitando qualidade, oportunidade, aprendizagem e transformação. Neste horizonte utiliza-se do termo Ecoalfabetização apoiando-se em Freire, entendendo que para pensar ecologicamente é preciso construir e desconstruir saberes, aprendendo novos conceitos, lendo e relendo o mundo, revisando e avaliando o próprio mundo, dando significado a palavra e lendo a palavra escrita e dizendo a própria palavra.

Ao modo que, apresento como foi o processo de Ecoalfabetização e algumas reflexões sobre os resultados, buscando compreender se esta proposta se torna uma possibilidade de fortalecimento comunitário. É importante ressaltar mais uma vez que todas as escolhas foram coletivas, e todas as experiências foram construídas com atenção e participação do grupo, desde o planejamento, as responsabilidades, divisão de tarefas e escolha das datas dos encontros, como também a liberdade de escolha de como e quando participar.

4.1 A ECOALFABETIZAÇÃO NA EJA, POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO - ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

O processo de levantamento de informações possibilitou acesso a documentos, imagens e declarações importantes para análises e interpretações para melhor compreender o potencial de uma proposta de Ecoalfabetização em EJA e também suas limitações.

A triangulação das informações no próprio movimento da pesquisa contribuiu para melhor entender como as diversas informações de uma mesma realidade configuram-se num todo social. Dessa forma, aqui serão apresentadas análises e interpretações a partir dos dispositivos escolhidos e que não foram trabalhados isoladamente, mas que a partir da triangulação das informações foi possível uma melhor compreensão.

Os documentos acessados e disponibilizados pela Associação Comunitária Mãe Bazu – ACMB foram: o Estatuto e a Ata de constituição dos membros da diretoria. Neles ficou claro o motivo que levou agricultores e agricultoras de diversas idades organizarem-se para a fundação da mesma. O art. 1 do Estatuto diz,

A Associação comunitária Mãe Bazu – é uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos e sim econômicos, de **caráter socioambiental e solidário**¹¹. Com sede e foro no povoado de Morros de Higino – Jussara – BA, com prazo de duração indeterminado, com atuação em todo território Nacional (ACMB, 2012, p.1).

A definição do que representa ser a ACMB evidencia seu papel diante do que se predispõe assumir frente a sua comunidade e seu povo. Não tem fins lucrativos, por ser uma associação que nasce do interesse coletivo para fazer valer seus anseios. Seu caráter socioambiental e solidário exprime claramente qual o foco da sua finalidade e existência. Que se complementa no Parágrafo primeiro, explicitando a missão desta Associação e deixa claro o seu caráter comunitário e de união coletiva em prol do bem comum. “Sua missão é a integração de forças comunitárias na perspectiva de melhoria de qualidade de vida e bem estar social da comunidade a qual está inserida”. Neste parágrafo fica evidente a intenção, desejo e manifestação dos seus idealizadores num movimento que os coloque coletivamente frente uma postura de luta e conquistas para a comunidade.

¹¹ Com Grifos meus.

No entanto, o objeto principal a **Qualidade de vida e bem-estar social**, ou seja, a ACMB nasce para transformar em ação o que é manifestado em seus documentos, o esforço para conseguir desempenhar possibilidades e transformações que sejam usufruídas pela comunidade de Morros de Higino, uma vez como já foram citados, estes moradores estavam cansados do abandono e acaso das políticas públicas.

Fica evidente que o processo mobilizatório para uma intervenção social já estava instalado nesta comunidade, os próprios moradores tornaram isso público e concretizaram quando criaram a ACMB. Sendo um forte potencial para o desenvolvimento de ações sociais que ganham força com a chegada de outras pessoas que se voluntariam em prol da causa destes moradores. Não foi externo o interesse em construir processos e movimentos que se amparassem nos ideais **socioambientais, solidário e que possibilitassem qualidade de vida e bem estar social da comunidade**, foi uma escolha dos próprios moradores de Morro de Higino, posicionamento e tomada de atitude política e de grande significado e mobilização, que vão para além do desejo, materializam seus sonhos num formato de união, coletividade e soma das forças daqueles que estão à frente desta luta que apenas inicia-se.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1987, p.41).

Trazer Freire para este diálogo é necessário para o entendimento da força que representa este ato que também é pedagógico, pois é importante para a percepção de que no movimento político de ideias e coletividade existem os processos de aprendizagens interventivas nas vidas daqueles que mutuamente ensinam e aprendem. Neste processo pedagógico segundo Freire, as pessoas vivenciam a oportunidade de iniciar sua libertação e começam a constituir uma nova história diante de si e dos seus iguais, compreendendo que para vencer os desafios que os afligem é fundamental compromisso, união e coragem, mas que na ação implicada com os seus a marcha constitui-se nos interesses coletivos somando força para seguir em frente. Não é um processo fácil e nem rápido, mas a ACMB demonstra que está preparada para assumir uma nova construção social e histórica na prática da liberdade e transformação social.

A imagem abaixo amplia o olhar sobre o contexto socioambiental e econômico desta comunidade e auxilia o entendimento sobre os possíveis tensionamentos vividos por estes

moradores diante das condições ambientais que se encontram e que provavelmente contribuiu para a tomada de decisão mobilizadora em prol da formação da associação.

Figura 2 – Imagem aérea da comunidade de Morros de Higino – Jussara/BA



Fonte: Google Earth

Esta imagem aérea denuncia o desmatamento na comunidade rural de Morros de Higino, as formas geométricas que podem ser vistas na composição que forma o todo deste lugar representam as demarcações das pequenas propriedades de terra, uma comunidade do campo. Mas, o que é preciso denunciar é o agressivo desmatamento neste lócus, o quanto a terra está descoberta e desprotegida.

É importante reapresentar o histórico agrário que é característico em todo território de Identidade de Irecê, na qual a cidade de Jussara faz parte e por consequência também a comunidade de Morros de Higino. A agricultura de sequeiros, implantada no início da década de 70 a partir de políticas agrárias financiadas pela União, incentivou o desmatamento sem limites para o plantio e cultivo do feijão. Esta região ficou reconhecida nacionalmente como uma das principais produtoras recebendo Irecê o título de capital do feijão, desta forma, sem nenhum cuidado a caatinga foi sendo derrubada e novas roças foram assumindo o lugar do que era um bioma.

Durante as décadas de 1970 a 1990 Irecê ficou reconhecida como a região do feijão, garantindo um aumento significativo na produção de milho, feijão e algodão do Estado. É neste período que a região recebe todo aparato químico e industrial trazidos pelos projetos “pacotes” dos governos para o aumento da produção. Assim, o que antes era conhecido por uma produção diversificada, com a conhecida “revolução verde”, um rápido processo de mudança é operado sob o risco da monocultura (FERREIRA; SANTOS, 2013, p.210).

Esta imagem pode ser multiplicada para o tamanho total do Território de Identidade de Irecê que é formado por 20 municípios, denuncia o descaso com a vida ambiental desta região, a vulnerabilidade que vive a sua população, e principalmente os resultados de políticas ideológicas pautadas no progresso econômico que não se preocuparam com as consequências de intervenções humana desmedidas.

As crises decorrentes de estiagens impactaram negativamente a lavoura, tendo como consequência a retirada do município do zoneamento agrícola para o feijão ainda nos anos 1990, dificultando o acesso a recursos para a produção. O modelo de desenvolvimento fundado nas monoculturas do feijão e do milho transformou a região de Irecê em palco de muitos problemas ambientais, com a contribuição da pecuária intensiva, das pequenas atividades agrícolas e da irrigação nas planícies do São Francisco, das atividades agrícolas e do extrativismo vegetal no Vale do Riacho Ferreira, além da exploração mineral de ouro e cristal de rocha na Serra do Assuruá (TERRITÓRIO DE IRECÊ, 2010, p.24).

Entretanto, esta terra que está localizada no semiárido baiano corre sérios riscos de desertificação e seu povo já enfrenta problemas oriundos do desequilíbrio ambiental. Seu solo começa a demonstrar fraqueza para o cultivo agrícola e inúmeras famílias de agricultores permanecem olhando para o céu, pedindo proteção e um milagre para o retorno de tempos prósperos. Uma vez que, perderam-se ao longo da massificação da monocultura do feijão, com a descaracterização da cultura e dos modos de produção agrícola pautada na diversidade da policultura que historicamente fez parte da vida dos seus ancestrais.

A constatação da terra nua não é suficiente para entender o volume de problemas oriundos de intervenções agrícolas sem responsabilidade ambiental, de fato, a escassez de chuva que levou a agricultura de sequeiro, por muitas vezes, a prejuízos e falências, gerou o investimento em perfuração de poços artesianos para o desenvolvimento da agricultura irrigada, e por consequência, o aumento do uso de agrotóxicos e insumos para a produção de alimentos, causando um grande efeito ambiental e atingindo diretamente a saúde dos habitantes de todo o território, mas principalmente, do trabalhador do campo.

Entretanto, esta imagem que demonstra a violência que a ação do homem promoveu nesta região pode representar a motivação dos moradores desta comunidade em buscar

fortalecimento comunitário para solucionar demandas sociais, ambientais e econômicas, visto que, as condições de vida recebem impacto direto diante da realidade ambiental. Pode-se confirmar esta carência na fala de alguns participantes do projeto, quando em uma roda de conversas sobre desejos e vontades de cada um, incluindo o que gostariam de aprender e aprender a fazer no processo de Ecoalfabetização expuseram suas expectativas.

Dona Flor¹² de 67 anos (assim vamos denomina-la) expôs sua opinião: *“É um desejo que eu tenho no fundo do meu coração, plantar sem agrotóxico, que todo mundo se libertasse dessa alimentação que mata”*.

Esta senhora manifesta a visão de mundo como anuncia Paulo Freire, sobre os impactos do uso de agrotóxicos na alimentação, sua fala destaca-se pela profundidade de sentimento, sentido e consciência política, quando afirma que é um **desejo** que está **no fundo do coração**, ela demonstra que está instituído em seu espírito um profundo amor com a vida e nas relações que a mesma pode ofertar ao modo que, também se percebe a indignação pela forma que se produz alimentos e o que este modelo agrícola provoca.

Na sequência ela evidencia o desejo de libertação do mundo sobre o uso da alimentação que mata, para esta simples senhora está claro que este movimento não pode ser isolado, quando afirma que o mundo precisa se libertar, ela demonstra seu entendimento sobre um processo que se solidificou como a única forma de produzir alimentos. Por consequência, o mundo está doente e somente com a libertação deste modo de produção pode levar a humanidade a consciência sobre o respeito à vida ambiental, abrindo mão da produção de capitais financeiros e enriquecimento econômico para garantir a qualidade de todas as formas de vida no planeta.

No seu desejo também está explícito a atitude, quando diz **plantar sem agrotóxico**, ela configura o caminho para atender seus anseios, como fazer para garantir a vida acima de tudo. Freire afirma que a indignação é fundamental para contestar a realidade e “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (2011, p.18). Desta maneira, está claro também que o seu desejo é algo muito difícil, muito distante, sua fala é carregada de sentimento, sonho e esperança, pois acredita que é possível a libertação. E a partir de sua crença, sua atitude ganha forma quando se une em comunidade para o fortalecimento através da Associação comunitária, nas rodas de conversas, o desejo de mudança

¹² Por questões éticas todos os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos.

sempre aparece situando as condições em que vivem e como a comunidade está sofrida com os problemas ambientais.

Todos os momentos de diálogo com os participantes, estes se colocavam, expunham seus pensamentos, lançando sugestões do que poderia ser feito e suas aspirações apresentavam-se oriundas de suas aflições, sonhos, vontades do que acreditavam ser o melhor para si e para outras pessoas. As manifestações auxiliaram para elencar as prioridades das pessoas ao modo que também os discursos das mesmas mostravam-se carregados de compromissos e vontade de transformações. E assim, ficando evidente que o maior potencial da implantação da Ecoalfabetização é à força de seus idealizadores, ou seja, os participantes deste grande movimento.

Da mesma forma, Dona Referência (Presidente da Associação e monitora no programa) colocou o que para ela seria significativo - *“Eu gostaria de plantar árvores nas ruas e nas praças, para no futuro ficar alguma coisa para os filhos e os netos, hoje não podemos sentar na praça porque o banco está quente, não tem sombra.”* - O que chamou atenção foi à responsabilidade que ela apresenta sobre o que deseja, não apenas diz o que espera se inclui na ação para concretizar o desejo, quando afirma - **eu gostaria de plantar árvores** - e complementa que seria para deixar uma herança para futuras gerações, resolvendo um problema que aflige, a falta de sombra que inibe a exploração do ambiente de convivência da comunidade, pouco verde, pouca beleza, muito incomodo. Freire esclarece estas reflexões carregadas de compromisso social afirmando que *“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”* (2011, p.38).

As duas falas denotam uma preocupação com a saúde ambiental no que diz respeito aos modos de produção de alimentos e as condições de vida social, ambas estão implicadas com os efeitos que o desmatamento e a forma irresponsável de lidar com o meio ambiente e a repercussão direta à vida humana. Também pode notar a esperança que carregam sobre o futuro, pois, quando se deseja e sonha existe a projeção para o futuro, pensar o futuro e viver nele.

Para Freire (2011, p. 37) *“Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutra lugar”*. Mais uma vez, se comprova a importância de perpetuação da Ecoalfabetização, a educação torna-se instrumento de

conscientização, esperança, compromisso, mobilização para a transformação pessoal e social. Os frutos da Ecoalfabetização podem significar a transformação nas diversas possibilidades de relações promovidas pelos sujeitos, como diz Freire (Idem) pode representar a relação consigo, com o outro, de modo local e com o mundo.

Freire (2011, p.38) ainda complementa,

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).

Por certo, não é suficiente a indignação, um processo de educação no contexto popular é fundamental para impulsionar reflexões a partir da realidade, dos problemas levantados e para a mobilização de atitudes que se encorajam na relação mútua em comunidade. Estando dentro de um processo de ecoalfabetização na EJA o aprender torna-se a ferramenta contínua de mudança e transformação, impulsionando os desejos e sonhos para concretização das lutas em prol da realidade e da vida.

As ações de movimentos sociais que atualmente se pautam no discurso da educação contextualizada foram influenciadas pelas correntes de pensamento educacional libertário, que tem Freire como o seu principal representante. Desta forma, contextualizar não é nada mais do que dar oportunidades aos sujeitos envolvidos para que estes participem ativamente do processo de construção da educação. Contextualizar é, portanto, participar, construir, questionar, resistir e dialogar dentro do processo educacional. Acima de tudo, é libertar-se da opressão de um modelo educacional imposto de “cima”, por uma educação “bancária” no sentido dado por Freire, ou seja, que só “deposita” os conhecimentos de forma mecânica, padronizada, acrítica, ahistórica e unilateral, o que é característico de um modelo tradicional de educação (PERES, 2013, p.178).

Consequentemente, a Educação de Jovens e Adultos seja na educação formal ou não formal orientada pelo pensamento freiriano garante aos seus participantes vez e voz no processo educativo, compreendendo que as relações pedagógicas ocorrem na vida das pessoas nos mais diversos espaços e proposições. O contexto social também é educativo, mas é preciso potencializar com atitudes orientadas por pressupostos pedagógicos que garantam que os anseios das pessoas que se mobilizam para transformação social sejam respeitados, e que os mesmos sejam autores deste processo e que consigam transformar sua realidade olhando para ela, problematizando e buscando respostas, tornando-se sujeitos, rompendo com a educação bancária, de transferência e instrução. Assim, também estarão rompendo com o medo de assumir seus ideais e lutar para que eles se concretizem na realidade social. O exercício educacional para a

conscientização prepara as pessoas para a continuidade desta atuação nos mais diversos contextos, e assim atentamos para os processos de leitura e escrita como desafios para a leitura de mundo no cotidiano destas pessoas.

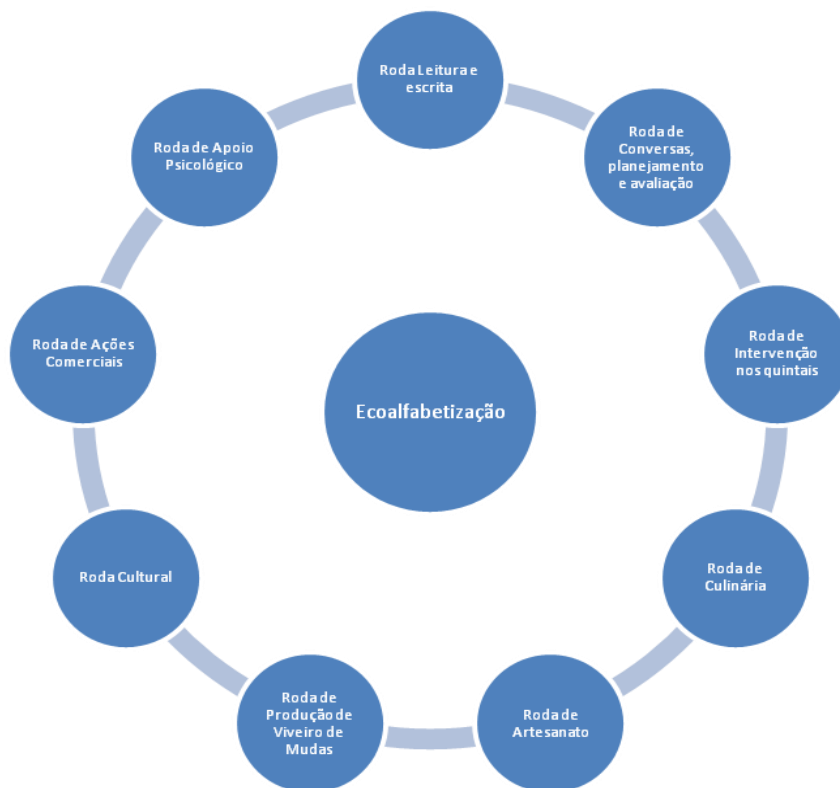
Estas análises foram suporte para a organização dos trabalhos pedagógico da Ecoalfabetização, que a partir das conversas em rodas podem ganhando forma, fazendo escolhas e construindo a estrutura.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SOCIAL: A ECOALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO

No andamento das atividades foi necessário eleger uma programação de ações que iria implicar no movimento intenso e frequente dos participantes, mas que daria conta dos pontos de pauta levantados por eles mesmos como intenção de aprendizagem e atuação.

O esquema abaixo mostra como se configurou os trabalhos, apesar das individualidades de cada ação elas se relacionam entre si, fazem parte de um mesmo todo, e o conhecimento dialogado não está estanque ou separada, por isso, a formação em círculo, para ficar evidente o encadeamento das propostas e saberes eleitos e organizados para configurar o programa de Ecoalfabetização, e por outro lado, nenhuma atividade configura-se como mais importante que a outra, todas se encontram de mãos dadas, assim como, os participantes e os princípios do trabalho.

ESQUEMA I - Representação do processo de desenvolvimento do programa de Ecoalfabetização



O quadro a seguir tem a intenção de apresentar as ações, objetivos e procedimentos de cada atividade e a periodicidade que ocorreu durante período do ano de 2015 e o primeiro semestre de 2016.

QUADRO 3 – Rodas de atividades geradoras

Atividade	Ação	Objetivos	Procedimentos	Período
Roda de Conversas, Planejamento e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo sobre as atividades em desenvolvimento, planejamento e avaliação. -Análise dos resultados e tomada de novas decisões. -Apresentação de situações problemas e possíveis soluções 	<ul style="list-style-type: none"> -Dialogar, decidir, planejar e avaliar todo o processo de desenvolvimento das ações voltadas para a Ecoalfabetização. - Levantar situações de acordo interesse do grupo; - Analisar proposições e sugestões; - Identificar problemas e limitações no desenvolvimento do programa e participação dos envolvidos; - Planejar ações e novas ações; - Avaliar os resultados no processo em desenvolvimento e na finalização; 	<ul style="list-style-type: none"> -Organização de Pauta prévia -Roda de diálogo sobre os pontos da pauta -Exposição dos pensamentos, relatos, opiniões sobre os assuntos abordados -Debates, sugestões, encaminhamentos e decisões -Divisão de responsabilidades e tarefas -Cronograma de ação -Elaboração do texto ata com as decisões do grupo e assinatura. 	Mensal

		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar análises e reflexões a partir dos resultados e encaminhamentos de novas decisões; - Garantir a gestão participativa e democrática do programa; - Manter a relação de grupo e o diálogo para a motivação, permanência e construção de vínculos. 		
Roda de Leitura e Escrita	<p>- Oficinas para o desenvolvimento da leitura e escrita a partir das atividades e decisões coletivas promovidas nas Rodas e os temas em educação ambiental levantados no desenvolvimento das atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover oficinas de Leitura e escrita; - Contextualizar os demais processos desenvolvidos no programa; - Respeitar as dimensões freiriana para o processo de alfabetização; - Valorizar o contexto sócio histórico e cultural dos envolvidos; - Discutir, aprofundar e conhecer os temas de Educação Ambiental; - Desenvolver o método sociolinguístico de alfabetização; - Realizar rodas de diálogos para debates sobre os temas selecionados; - Aprofundamento dos conteúdos eleitos para aprender; - Treinamento de pessoa da comunidade para mediação dos trabalhos. 	<p>- Processo de aprendizagem estruturado a partir da concepção freiriana de alfabetização, pautado nas dimensões dialógica, política, democrática e participativa.</p> <p>- Articulação de saberes contextualizados com a realidade histórico cultural da comunidade e relacionando as atividades desenvolvidas no programa, contribuindo para a eleição das palavras geradoras e o constante diálogo para o aprofundamento de saberes. - Compromisso com o método de alfabetização Paulo Freire.</p>	2x por semana
Roda de Intervenções nos quintais	<p>- Atividades que orientam o manejo dos quintais respeitando o desejo do morador, responsável pelo quintal.</p> <p>- Análises, intervenções, orientações e elaborações com fundamentos da permacultura e agroecologia.</p> <p>- Ações: Plantio, poda, manutenção, higienização, implantação de tecnologias sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar o manejo agrícola com orientação dos princípios das técnicas sustentáveis da agroecologia e permacultura nos quintais dos participantes. - Desenvolver experiências nos quintais; - Promover experiências de técnicas sustentáveis para o manejo agrícola; - Organizar os quintais com orientação para o morador; - Orientar a produção de alimentos com aproveitamento da água da pia; - Dialogar sobre a realidade encontrada e as intervenções planejadas para cada contexto; - Trocar experiências e conhecimentos entre os participantes; - Realizar plantio, poda, higienização, organização e manutenção; - Experimentar tecnologias sociais para agricultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rodas de intervenções nos quintais dos participantes. - Levantamento e planejamento a partir da manifestação do interesse do morador sobre o que se quer realizar no quintal. - Orientação para todos os participantes sobre as intervenções eleitas para serem desenvolvidas. - Ações: Higienização, plantio, poda, aplicação de herbicidas naturais, implantação de tecnologias sociais para agricultura, manutenção dos quintais. - Orientação sobre as atividades desenvolvidas. - Diálogo sobre as experiências de cada participantes e reflexões sobre o processo. - Experiências e análise dos resultados. 	Mensal
Roda de	- Sobre a	- Apoiar psicologicamente os	Estruturado e organizado pelo	A definir

Apoio Psicológico	responsabilidade de uma psicóloga para o desenvolvimento de atividades para que possam ter apoio psicológico e atenção as questões emocionais.	participantes do programa de Ecoalfabetização. -Disponibilizar apoio emocional e psicológico; -Acolher os participantes; -Cuidar da saúde do grupo e suas relações interpessoais e sociais; -Fortalecer os participantes a partir de apoio especializado.	profissional voluntário responsável.	com o grupo.
Roda de Culinária	-Oficinas de produção de alimentos. -Receitas compartilhadas pelos participantes e orientação para fazer o alimento. -Levantamento de informações sobre os alimentos e conhecimentos nutricionais. -Processamento de alimentos saudáveis.	- Promover oficinas de produção de alimentos. -Compartilhar receitas, saberes e técnicas para produção de alimentos; -Promover conhecimentos nutricionais; -Planejar orçamentos para produção de alimentos; -Levantar informações sobre os alimentos produzidos; -Promover conhecimentos sobre qualidade e alimentação saudável; -Compreender o significado de alimentos orgânicos; -Organizar receitas para geração de renda; -Identificar cuidados de higiene para a manipulação de alimentos.	-Roda de conversas para identificar as especialidades de cada uma na cozinha. -Identificar um prato que cada uma possa compartilhar a receita e ensinar a fazer. -Realizar encontro para fazer a receita e experimentar o alimento. -Levantar outros tipos de receitas que gostariam de aprender. -Identificar a qualidade nutricional. -Levantar informações do grupo sobre alimentação saudável. -Fazer registros do processo. -Ampliar as discussões e aprendizagens para a roda de leitura e escrita. -Decidir passos posteriores de acordo com os encaminhamentos do processo.	Mensal
Roda de Artesanato	-Atividades de Costura, crochê, modelagem, de acordo sugestão e escolha do grupo.	-Aprender e ensinar a produzir artesanatos. -Levantar os saberes dos participantes sobre artesanatos; -Partilhar os saberes com o grupo; -Aprender técnicas de artesanatos com outras pessoas convidadas e colaboradoras; -Estudar técnicas em materiais prontos para produção de novos materiais; -Produzir artesanatos para geração de renda; -Promover aprendizagens sobre costura, modelagem, pintura, crochê de acordo com o interesse do grupo.	-Levantamento dos saberes sobre artesanato do grupo. -Seleção dos interesses do grupo. -Definição das mediadoras de cada etapa. -Organização e aquisição dos materiais necessários. -Desenvolvimentos de oficinas para aprendizagem e produção.	Mensal
Roda de Produção do Viveiro	-Produção de mudas de plantas da caatinga, frutíferas e ornamentais. -Cultivo e manejo. Manutenção do viveiro.	-Manejar um viveiro de mudas para plantio e manutenção de plantas. -Plantar de mudas de plantas da caatinga, frutíferas e ornamentais; -Cultivar, manejar e manter o viveiro de mudas; -Estruturar escala de trabalho com revezamento para a manutenção	-Rodas de diálogos sobre o processo de cultivo, manejo e manutenção. -Aprendizagens de técnicas de cultivo com orientação profissional. -Gestão do viveiro com revezamento e participação de todos os envolvidos nesta	Contínuo

	-Escala de trabalho com revezamento semanal.	do viveiro; -Gerar renda através da venda de mudas; -Plantar mudas na comunidade para arborização e paisagismo; -Aprender técnicas de plantio e manejo de acordo a necessidade de cada planta; -Realizar multirões para atividades mais trabalhosas.	atividade. -Plantio de mudas	
Roda Cultural	-Atividades de resgate, valorização e manifestação cultural. -Eventos festivos e comunitários.	-Promover eventos festivos e resgatar manifestações culturais da comunidade. -Identificar as manifestações culturais da comunidade; -Resgatar manifestações culturais que sejam do interesse do grupo; -Envolver a comunidade e comunidades vizinhas; -Desenvolver atividades diferenciadas para atender todas as idades; -Gerar renda com a venda dos produtos produzidos pelos participantes do programa.	-Roda de diálogos sobre o contexto histórico da comunidade e levantamento das manifestações culturais -Identificar na comunidade pessoas que tenham o conhecimento sobre estas manifestações -Desenvolver atividades de resgate de saberes do grupo e da comunidade em geral. -Elaborar cronograma festivo para socializar com a comunidade -Promover a participação de pessoas que não estão diretamente envolvidas no projeto. -Organização de estratégias para comercialização dos produtos elaborados nas rodas de culinária e artesanato para geração de renda. -Divisão de tarefas e responsabilidades.	A definir com o grupo.

Roda de Ações Comerciais	<ul style="list-style-type: none"> -Venda a preços simbólicos de doações de produtos usados como roupas, cosméticos, acessórios, utensílios domésticos, objetos em geral e móveis e outros. -Venda de mudas produzidas no viveiro. -Venda de alimentos e artesanatos em feiras e eventos da Associação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Promover comercialização de produtos elaborados pelos participantes e de doações para geração de renda e gestão do programa. -Comercializar produtos elaborados na roda de artesanatos, culinária e viveiro de mudas; -Comercializar as doações de diversos segmentos sociais em bazar comunitário; -Promover eventos para a realização da comercialização; -Participar de eventos de outras Associações e comunidade expondo os produtos; -Participar de feiras livres na cidade de Jussara para venda de mudas; -Arrecadar doações para realização de bazares com venda de produtos usados como roupas, acessórios, objetos em geral, móveis, utensílios domésticos entre outros a preços simbólicos para a comunidade; -Gerir de modo participativo os recursos e decidir coletivamente os gastos e investimentos; -Realizar sorteios e bingos com venda de bilhetes e cartelas; -Gerar renda para os participantes do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Levantamento de propostas e discussão para eleição de um cronograma de ação -Divisão de responsabilidades de acordo as decisões -Acompanhamento das ações e metas a serem cumpridas -Execução do planejamento e avaliação dos resultados -Retomada do planejamento 	Bimestral
---------------------------------	--	--	---	-----------

Fonte: elaborada pela autora.

4.2.1 Rodas e Conversas, Planejamentos e Avaliações

A atividade denominada *Roda de Conversas, Planejamentos e Avaliações* foram organizadas a partir do entendimento que toda ação precisa de consciência sobre onde se quer chegar, qual o caminho precisa ser trilhado, qual o papel de cada um e como as ações precisam ser desenvolvidas, ao modo que também necessita avaliar os resultados e implicações. Neste sentido, estas atividades tiveram o papel de estabelecer o diálogo nesta direção, e sendo sempre retomada para seguir caminhando com as intervenções, garantindo de modo democrático e participativo o envolvimento e comprometimento dos participantes. Para Freire, “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não

aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (1987, p.82).

Para o desenvolvimento dos trabalhos iniciamos com uma situação problema que desencadeou várias possibilidades de atividades e a organização do Programa Ecoalfabetização. Questionamos aos participantes “*É mais caro produzir no quintal ou comprar na Feira? Qual alimento é mais saudável?*”.

Algumas hipóteses foram levantadas, para algumas pessoas produzir no quintal gastava muita água, para outras produzirem com água com cloro matava as plantas, outros achavam que era mais barato plantar alguns alimentos e outros mais barato comprar, também se levantou a possibilidade de produzir com água de cisterna captando água de chuva, outros acharam inviável produzir no quintal. Quanto à qualidade dos alimentos alguns disseram que qualquer um era saudável, outros que plantar no quintal era mais saudável e para alguns os alimentos podiam ser colocados de molho para retirar os agrotóxicos.

O processo reflexivo e de descoberta exigiu várias atividades que foram possibilitando um parecer conclusivo.

IMAGENS 1 – Roda de Conversas, Planejamento e Avaliação



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

4.2.2 Roda de Leitura e Escrita

O processo de alfabetização precisou articular-se com todo o contexto de saberes que o programa estruturou, possibilitou o aprofundamento de conhecimentos a partir das demandas que surgiram nas demais atividades, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita exigiu significado e autonomia, desta forma, a perseguição da pedagogia do oprimido como orientador metodológico foi fundamental para se alcançar os objetivos desta proposta. Para o desenvolvimento das atividades com a *Roda de Leitura e Escrita* foi preciso capacitar uma monitora e coordenar as ações pedagógicas. O perfil traçado exigiu que fosse alguém que conhecesse os participantes e já tivesse formação no Ensino Médio e desejo de aprendizagens educacionais. A presidente da Associação Dona Referência¹³ revelou que já havia trabalho com o TOPA¹⁴, e que tinha se identificado com a proposta e estava disposta a continuar. Como ela representava uma liderança e tinha a confiança do grupo, todos a acolheram como monitora desta atividade. A minha responsabilidade foi coordenar, capacitar e orientar o trabalho pedagógico.

Nesta Roda os encontros aconteceram duas vezes por semana, neles aprofundavam-se os conhecimentos e estudos levantados nas demais rodas. Principalmente orientados a partir da problematização e hipóteses anunciadas pelos participantes. Considerava o processo de levantamento da realidade e os conhecimentos do grupo, expansão deste conhecimento a partir da tematização, debates e pareceres elaborados nos encontros, e também o repertório de palavras selecionadas para escrita. O quadro abaixo apresenta o desenvolvimento de uma das sequências didáticas.

QUADRO 4 – Atividades desenvolvidas nas Rodas de Leitura e Escrita

Problematização	Atividade	Desenvolvimento da sequência didática
<p><i>“É mais caro produzir no quintal ou comprar na Feira? Qual alimento é mais saudável?”</i></p>	Levantamento do que é possível plantar no quintal	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de listas - Qual a utilidade de cada uma? -Diferenças entre alimentos e plantas ornamentais -Plantas medicinais -Levantamento de preços dos produtos listados
	Levantamento do que é possível comprar na feira	<ul style="list-style-type: none"> -Produção de lista - Qual a utilidade -Produtos comestíveis e industrializados -Remédios

¹³ Dona Referência participou de cursos formadores para alfabetizadores do TOPA.

¹⁴ TOPA – Todos pela Alfabetização. Programa criado pelo Governo da Bahia em 2007 com o objetivo de erradicar o analfabetismo de Jovens e Adultos e realizar a inserção destes nas turmas regulares da EJA.

		-Finalidade e utilização de bulas e rótulos
	Levantamento quanto às questões de saúde	- Automedicação -Identificação das plantas medicinais e utilidade -O uso de agrotóxicos nas plantas -A agricultura com o uso de agrotóxicos e consequências
	Exploração da atividade de intervenções nos quintais	- Discussão sobre o que ocorreu -Reflexões sobre as aprendizagens e técnicas orientadas -Lista dos nomes das plantas encontradas no quintal -Levantamento das plantas que fazem parte da caatinga -Levantamento de animais da caatinga -Identificação dos animais selvagens e domésticos -Seleção das palavras para exploração na escrita

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A imagem abaixo ilustra a produção realizada em grupo em dois destes momentos.

IMAGENS 2- Rodas de Leitura e Escrita



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa



4.2.3 Roda de Intervenção nos Quintais

Para seguir com a sequência de atividades é importante conhecer a atividade da *Roda de Intervenções nos Quintais*, desenvolvido a partir do convite dos participantes em disponibilizar o seu quintal para visitação do grupo e intervenção. Primeiro o participante anfitrião relata qual o

seu desejo com o quintal e é feito um planejamento desta intervenção na Roda de Planejamento e Avaliação com o agendamento do dia da visita.

O quintal de Dona Doação sempre foi uma referência no grupo, pela diversidade de plantio de: árvores frutíferas, verduras, legumes e grãos, como também, plantas ornamentais. Este quintal sempre era visitado para estudo, nele a própria responsável apresentava como o manejava e também recebia orientações tanto do grupo como da técnica agrícola Dona Determinada também participante do projeto e membro da Associação e é filha da comunidade.

IMAGEM 3 - Quintal de Dona Doação



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

Entretando, no processo de investigação e aprendizagens fomos direcionados por convite da participante para o quintal de Dona Empolgada, 60 anos, este exigiu um acompanhamento por mais tempo, mas também possibilitou uma série de aprendizagens e compartilhamentos de saberes que foi muito significativo para todo o grupo, o quadro e imagens abaixo resumem o contexto deste trabalho.

QUADRO 5 – Atividades desenvolvidas nas Rodas de Intervenção nos Quintais

Problematizações	Atividade Prática	Desenvolvimento da sequência didática
<p>O que tem neste quintal e o que está faltando nele?</p> <p>Se esse quintal fosse meu o que eu gostaria de fazer?</p> <p>Ele tem potencial para ser melhor do que já é?</p> <p>Quais as dificuldades para o manejo do quintal pela proprietária?</p>	<p>-Observação do quintal</p> <p>-Levantamento das plantas do quintal e avaliação do seu aspecto físico</p> <p>-observação sobre o uso da água</p> <p>-Roda de conversas a partir das problematizações</p>	<p>-Cuidados com o solo</p> <p>-Irrigação e drenagem das plantas</p> <p>-Custos de uma cisterna</p> <p>-Reaproveitamento da água de uso doméstico</p> <p>-Poda</p> <p>-Disposição das plantas de acordo a iluminação e uso da água</p> <p>-Cultivo da horta</p> <p>-Elaboração de herbicida natural</p> <p>-Elaboração de composto orgânico</p> <p>-O lixo, descarte e a decomposição.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A visita no quintal de Dona Empolgada foi iniciada com a observação da disposição, identificação das plantas, as características do quintal e a forma como era explorada, logo perceberam que algumas plantas precisavam de poda e que existia água da pia correndo no meio do quintal, algumas plantas foram identificadas com pulgão e outras, atrofiadas por falta de molhação. A partir deste levantamento iniciou-se um diálogo mediado por D. Determinada sobre o cultivo de plantas e o uso do solo.

Houve o compartilhamento de vários saberes que eram demonstrados na prática, de modo que ao aprender já iam transformando a realidade do quintal. Discutiui-se a relação das árvores e plantas com a caatinga, os benefícios dessa relação para o equilíbrio ambiental. As embalagens e outros materiais que eram encontrados no terreiro, também, levantaram discussões sobre decomposição de materiais e descarte do lixo.

Foi produzido um herbicida natural para aplicação nas plantas com pulgão e manejo do solo para captação e permanência da molhação por mais tempo. Outro cuidado foi o direcionamento da água da pia da cozinha e da lavanderia para as plantas. Juntos pensaram o que mais poderia ser plantado e o que a proprietária gostaria para o seu quintal. Depois, foi retomado tudo que foi realizado e as aprendizagens daquele dia.

Depois na roda de leitura e escrita fizeram a classificação de tudo que encontraram e realizaram no quintal, as listas com os nomes das plantas, alimentos, plantas medicinais, animais. Cada um pode dar sua opinião sobre o que aprendeu as dúvidas que surgiram, as modificações e benefícios deste momento e qual o encaminhamento futuro necessário para aquela realidade. Outras visitas ocorreram para dar continuidade e acompanhar os resultados deste trabalho.

Este foi um dos momentos mais significativos, possibilitou reflexões para entender fundamentos orientados por Freire sobre a aprendizagem. Ele nos diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996 47). Ao acompanhar o desenvolvimento da atividade vendo o interesse dos participantes, os saberes que cada um compartilhava e as transformações a partir do uso imediato do conhecimento que estava sendo construído ficaram surpresa com as minhas novas aprendizagens, não somente os conhecimentos sobre agroecologia e permacultura, mas principalmente, como educadora, este movimento social constituído por pessoas amigas e curiosas promoveu entendimento sobre o que diz Freire sobre ensinar respeitando os saberes do educando e contextualizando estes saberes com novas aprendizagens cheias de sentido dentro da sua realidade de vida e atuação,

(...) faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

O empoderamento daquelas pessoas a partir dos saberes que, ao modo que eram partilhados, num processo de cooperação interventiva davam sinais que é possível o fortalecimento comunitário numa relação de comunhão, e que o conhecimento é o caminho para transformações importantes no contexto de vida. Nenhum conhecimento é validado se não tiver sentido e provocar descobertas naqueles que curiosamente buscam respostas para situações que interferem diretamente no seu modo de pensar e perceber a realidade, ao modo que, ao se transformar também modifica o seu espaço de atuação, o bem comum torna-se desejo de todos.

IMAGENS 4 – Roda de intervenção no quintal de Dona Empolgada



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

4.2.4 Roda de Apoio Psicológico

A realidade dos sujeitos do campo é muito dura, o cotidiano da vida do trabalho, as dificuldades econômicas e sociais geram muitos conflitos, mesmo na organização de um programa que tem como princípio a cooperação e o apoio mútuo. É preciso muita motivação para o enfrentamento dos problemas que surgem e os obstáculos para seguir em frente. Em alguns momentos os relatos eram cheios de dores e angústias, situações que não estavam ao alcance do grupo para acolher e possibilitar novas formas de pensar e enfrentar.

Freire (1996, p.59) nos diz que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” Perceber o ser humano na sua complexidade é preciso, principalmente quando se quer trilhar um movimento de fortalecimento comunitário, é fundamental entender que a força está dentro de cada um e cada uma participante, e que o engajamento implica o cuidar, o entendimento sobre os sentimentos, as reflexões e críticas sobre o próprio contexto social e a afetividade que podemos permitir nascer no coração de cada um imanando uma relação de amorosidade. No entanto, o grupo decidiu

experimentar um apoio emocional, convidando um profissional que pudesse contribuir com estes conflitos e fortalecer a equipe de acordo com suas necessidades. Essa atividade foi denominada de *Rodas de Apoio Psicológico*, coordenado pela Psicóloga Voluntária na relação com o grupo.

IMAGEM 5 – Roda de Apoio Psicológico



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

Os resultados foram importantes para a caminhada e estudos da pesquisa, entendeu-se que é preciso perceber o sujeito e a sua humanidade, não podemos passar por cima de seus sentimentos e necessidades, ouvir os seus pedidos de apoio é também agir, por isso, não se pode apenas seguir em frente. As construções de ações para mudanças de posturas geram conflitos que podem promover o descrédito na caminhada, diferenças nas relações, reflexões sobre a dura realidade. Por isso, como educador ou educadora é primordial estar atento as manifestações das pessoas e o que elas nos dizem, é fundamental para o acolhimento destes sujeitos, dando-lhes a atenção necessária para assegurar-lhes confiança e autoestima.

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (FREIRE, 1996, p.68).

A afirmação de Freire também está presente na prática do educador que atua na realidade social do espaço não formal. É preciso consciência sobre a própria prática, as implicações na vida das pessoas e as transformações ao longo do movimento construído, este olhar atento e vigilante é essencial para uma prática pedagógica comprometida com os seres e com a comunidade.

4.2.5 Roda de Culinária

Entre as aprendizagens eleitas pelo grupo, as mulheres envolvidas apontaram o interesse em ampliar seus saberes na culinária. Como proposta inicial ficou decidido que cada participante iria socializar uma receita para ensinar as demais colegas, desta forma, esta atividade contribuiu para a troca de experiências e busca de mais informações. Oportunizou também confraternizações, pois se tornou um momento festivo com cantigas e contações de casos.

Inicialmente foi realizado um encontro em que cada uma levou um prato para degustação, depois apresentou a receita, explicou os procedimentos de como fazê-la. No segundo momento foi realizada uma oficina para elaboração de uma moqueca de peixe e noutro momento uma oficina de feitio de pães.

Esses encontros provocaram o grupo em produzir um livro de receitas, sendo um potencial para ser explorado nas rodas de leitura e escrita, mas no processo da pesquisa não foi possível essa realização, ficando para ser continuado posteriormente.

As explorações das aprendizagens nas Rodas de Culinária foram utilizadas de imediato nas Rodas de atividades Comerciais, gerando renda para a Associação que será apresentada com mais detalhes posteriormente.

IMAGEM 6 – Roda de Culinária



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

4.2.6 Roda de Artesanato

Aprendizagens com artesanatos foi outra indicação do grupo e para fomentá-la também fizemos o levantamento para descobrir quais as habilidades já existiam entre os participantes. Com o mesmo interesse de promover aprendizagens compartilhadas entre os associados e valorizar os saberes do grupo, dessa forma, descobrimos que tínhamos costureira, pintora, também pessoas com conhecimentos sobre técnicas de biscuit, crochê, costura de mão e fuxico.

Então, a partir deste levantamento elegemos nossas prioridades e iniciamos as trocas de conhecimentos entre os participantes, sendo um momento riquíssimo para troca de saberes, histórias, orientações, planejamento de novas ações, perspectivas sobre a ACMB, socialização de problemas e principalmente de integração e aumento de confiança do grupo, pois nesta roda conversava-se sobre tudo. Entretanto, esta atividade também promoveu o desenvolvimento de aprendizagens que potencializaram o conhecimento artístico e cultural dos participantes, podendo oportunizar geração de renda para o desenvolvimento do projeto e também para aquelas pessoas que se descobrirão como artesãs.

IMAGEM 7– Roda de Artesanato



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa



4.2.7 Roda de Produção no Viveiro

O viveiro de mudas foi à primeira ação organizada pelos membros da Associação Comunitária Mãe Bazu. Em mutirão construíram o viveiro em um terreno emprestado por um membro da ACMB e plantaram as primeiras mudas, assim, não foi criado durante as experiências do programa de Ecoalfabetização. Ele já existia, mas a partir dele foi organizada a *Roda de Produção do Viveiro* e incorporado no processo de aprendizagens e nas Rodas de Atividades Comerciais.

A expectativa com o viveiro é a autonomia financeira da Associação com a comercialização das mudas, a produção de plantas da caatinga para o plantio, árvores frutíferas e arborização da comunidade. A venda de mudas garante o pagamento das contas de água, luz, e o custeio de outras despesas administrativas da ACMB.

A partir da relação com o viveiro foi possível trabalhar técnicas de cultivo de mudas, composto orgânico, diferenças no plantio de espécies diversas, o solo, a água, as espécies da caatinga, dúvidas sobre como evitar pragas, formigas, relação de cada espécie com o ambiente. Entre outros conhecimentos, relacionando estes saberes com os saberes também trabalhados nas Rodas de Intervenções nos quintais e a Roda de Leitura e Escrita.

As orientações técnicas para as atividades com viveiro foram coordenadas por Dona Determinada, e com participação de alguns convidados compartilhando experiências e saberes. Nesse processo, também foi organizado uma escala de trabalhos com divisão de tarefas para o cuidado e manutenção do viveiro.

A maioria dos encontros para as atividades em rodas aconteceram no terreno onde ele se encontra instalado, por isso, ele era sempre visitado e observado. E questões referentes à sua gestão eram discutidas para encontrar soluções.

A principal dificuldade sempre retomada em várias ocasiões foi o cumprimento da agenda, nem sempre os responsáveis efetivavam com a sua demanda na divisão das tarefas, ficando alguns participantes sobrecarregados por assumir o espaço deixado pelo colega ausente ou o viveiro ficando sem os cuidados em alguns momentos.

Os diálogos buscavam a solução para essas questões, como também, a mobilização. Parte do grupo era bastante envolvido, outros não cumpriam com todas as ações que se comprometiam. Outro ponto era a ausência masculina, ficando para as mulheres a responsabilidade de gerir e manter os trabalhos ativos, as Rodas garantiam espaço para discutir e sensibilizar as pessoas sobre a importância da cooperação para prosseguir com as ações do viveiro.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

As atividades em rodas garantiam a dimensão do diálogo, conflitos, consensos, caminhos, desistências, novos planos, novos entendimentos só ocorriam quando o diálogo acontecia.

Os olhares despertados sobre a relação com o viveiro de mudas, os impasses para a manutenção de atividades permanentes e contínuas, dentro de um processo de trabalho coletivo e cooperativo não eram suficientes. A sensibilização, o compromisso de cada participante era fundamental para a sustentação das atividades e por consequência o viveiro. Esta atividade requisitou o maior investimento em avaliações e tomada de decisões durante o desenvolvimento do programa, e a partir da mediação desses conflitos chegaram à conclusão que precisavam de um terreno para a construção da sede da Associação Comunitária Mãe Bazu, visto que, seria preciso mais espaço para as experiências agroecológicas e também, um espaço próprio para a gestão da organização e convivência dos participantes.

Este desafio provocou uma grande mobilização e a partir desta meta nasceu a *Roda de Atividades Comerciais* com o objetivo de ampliar a captação de recursos e atingir o propósito definido pelos participantes.

Observando a movimentação a partir daí pude entender como um intento novo gerou uma nova postura e motivação no grupo e também provocou o fortalecimento a partir deste desafio. E que as pessoas envolvem-se de modo diferente com as proposições, algumas com mais afinco e determinação, outras com menos envolvimento, mas é preciso também identificar os fatores que geram estas condutas contrárias, por ora identificou três que se mostraram mais

evidentes: a consciência sobre o seu papel dentro da ACMB, as questões de ordem familiar e de trabalho, a motivação do grupo. Pontos para análises

Consequentemente, pude identificar que cada pessoa envolvia-se a partir do seu olhar, relação e experiências. Nenhum conhecimento e interesse eram iguais ao outro, isso devido a realidade de vida e saberes de cada um, dessa forma, aqueles mais politizados tinha consciência sobre o seu papel na relação com a ACMB e com os participantes, enquanto outros ainda estavam construindo sua visão sobre as relações comunitárias e de associação, provocando uma aprendizagem em processo. Reafirmando Freire sobre educação libertadora e crítica, sendo os próprios sujeitos responsáveis e autônomos sobre os processos de aprendizagens, numa relação mútua e construtiva. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (1987, p.78).

As questões de ordem familiares precisavam sempre ser respeitadas, o programa não poderia em nenhum momento atropelar as relações familiares e sua organização. Ele precisava ser incorporado de forma que todos encontrassem momentos para dedicar-se sem prejudicar o seu contexto familiar, por isso, algumas pessoas envolviam-se mais e outras menos. Tivemos algumas desistências também. E por isso, de acordo com a realidade de cada participante e desejo de fazer parte foi possível se adequar dentro do programa, fazendo escolhas de atividades gostaria de participar.

No entanto, as questões de ordem motivacional, exigiram muita atenção, principalmente pelo interesse de aprendizagem de cada participante. O diálogo precisava ser constante e o processo de avaliação também, somente assim, conseguia encontrar caminhos para solucionar os conflitos e gerir as ações em processo, como o viveiro de mudas, que não poderia ser tratado com descaso pela importância que representa para a sobrevivência da ACMB, que tem nele sua principal fonte de renda.

IMAGEM 8 – Roda de produção no Viveiro de mudas



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

4.2.8 Roda de Atividades Comerciais

As Rodas de Atividades Comerciais surgiram a partir da ampliação de interesses dos participantes membros da ACMB, era preciso ampliar a renda para atender o financiamento de todas as demandas que estavam surgindo, principalmente para a compra do terreno para a sede da Associação.

Foi preciso a estruturação de momentos planejados para a arrecadação de recursos que precisavam ser geridos pelos participantes, então além da venda de mudas decidiu-se promover bazares festivos no povoado de Morros de Higino, com venda de roupas, acessórios, objetos e utensílios domésticos doados por terceiros e vendidos por preços simbólicos na comunidade.

Esta ação tornou-se cotidiana, sendo realizados com frequência a cada dois meses sempre aos domingos, gerando expectativa na população devido ao acesso a vários produtos por preços simbólicos e também pelos lanches produzidos pelas participantes do programa para

serem comercializados, tornando-se um momento de confraternização, presença da ACMB na comunidade e fortalecendo a relação com os seus moradores.

Esta atividade proporcionou a compra do terreno no valor de cinco mil reais e também o financiamento de materiais para outras ações menores. Mas a melhor conquista foi o orgulho dos participantes pelos resultados alcançados coletivamente a partir dos seus esforços em prol do que estava sendo planejado e colocado em prática. Em todas as demais rodas surgiam discussões sobre estes momentos, que exigia prestação de contas, controle dos rendimentos, gestão financeira e planejamento de novas ações. Foi preciso abrir uma conta no banco para gerir os recursos e aprendizagens sobre registro e controle de livro caixa para prestação de contas.

Esta ação proporcionou também visibilidade para a ACMB dentro e fora do povoado, à medida que foi envolvendo mais pessoas como doadoras de produtos para comercialização e os participantes que adquiriam os produtos e que muitas vezes, vinham de comunidades vizinhas.

Além da venda de alimentos elaborados pelas participantes e os eventos com bazares, também realizaram a venda de mudas em feiras livres no município de Jussara. Essas aprendizagens sobre comercialização, investimentos, planejamento, renda e administração foram importantes para agricultores que precisam destes saberes para o dia a dia de suas ações no campo e em casa.

QUADRO 6 – Atividades desenvolvidas nas Rodas de Atividades Comerciais e Planejamento e Avaliação

Problematizações	Atividade Prática	Desenvolvimento das ações
<p>Como conseguir recursos para pagar as despesas das nossas atividades?</p> <p>Como conseguir dinheiro para comprar um terreno para sediar a Associação Comunitária Mãe Bazu?</p>	<p>-Roda de planejamento e avaliação</p> <p>-Levantamento de ideias e opiniões</p> <p>-Escolhas das sugestões</p> <p>-Tomada de decisões</p> <p>-Planejamento de trabalho</p> <p>-Divisão de tarefas</p>	<p>- Levantamento das atividades que podem gerar renda: venda de comidas, promoção de evento, realização de bazares na comunidade, venda de mudas na feira livre em Jussara</p> <p>-Planejamento de cada ação e divisão de tarefas</p> <p>-Avaliação dos resultados e planejamento da ação seguinte</p> <p>-Análise dos resultados e de novas demandas para serem assumidas pelo grupo.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

IMAGEM 9 – Roda de Atividades Comerciais



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

4.2.9 Roda Cultural

O resgate da cultura e manifestações culturais é um processo valioso em qualquer comunidade. Organizado por esta atividade, ela relaciona a comunidade de Morros de Higino com a Associação Comunitária Mãe Bazu sem fazer separação, todos percebem que são únicos, o mesmo povo com conhecimentos culturais que fazem parte da identidade e história de vida.

A experiência que promoveu o evento da Roda de Atividade Cultural foi planejada para comemorar o aniversário da ACMB e a organização foi feita em vários momentos, exigiu muitas responsabilidades divididas por todos os participantes, um grande evento envolvendo também outras comunidades em torno de Morros de Higino.

Primeiro decidiram a programação, ficou definido que seria um evento em que se valorizassem os artistas locais e também convidados com apresentações de poesias, músicas, viola, contos, repentes, brincadeiras para as crianças e o resgate da Roda de São Gonçalo¹⁵.

¹⁵ Grupo formado por senhoras e senhores idoso, onde os homens tocam os instrumentos musicais e cantam cantigas populares, as mulheres cantam e dançam com movimentos em rodas sincronizados.

Também estruturaram o cardápio que seria oferecido para comercialização no evento, comidas típicas: mocotó, sarapatel, espinhaço de bode, buchada, espetinho de carne, farofa de cuscutz, galinha caipira; e lanches como torta, bolo, pastel, cachorro quente, doce de leite.

Quanto à bebida ficou definido que seria de responsabilidade dos bares da comunidade, compartilhando com eles este momento e estabelecendo parceria.

As tarefas foram divididas para atender a estrutura do evento: divulgação, convite de artistas, logística, cozinha, atenção aos artistas, solicitação de patrocínio, mobilização da comunidade.

A festa iniciou às 16h (dezesesseis horas) da tarde com o envolvimento das crianças e continuou até às 3h (três horas) da madrugada no final de semana do dia 24 de outubro de 2015. A participação da comunidade foi um sucesso, atraindo também moradores de todas as redondezas como as cidades de Irecê, São Gabriel e Jussara, e também de várias comunidades do campo.

O sucesso da Roda de Cultura ainda repercute sendo sempre lembrada nos encontros com o desejo de realizá-la novamente. Toda a população elogiou o evento e fala com saudosismo, o envolvimento com a comunidade foi um momento muito importante, principalmente pelo resgate e valorização da própria cultura.

Os custos gerados para o seu fomento foram todos cobertos pela venda de alimentos e pelos patrocínios conseguidos, ficando mais uma vez comprovado a aprendizagem de gestão, organização e trabalho coletivo.

QUADRO 7 – Atividades desenvolvidas na Roda de atividade Cultural e Planejamento e Avaliação

Problematisações	Atividade Prática	Desenvolvimento das ações
Precisamos comemorar o aniversário da ACMB. Como fazer? Quem vai participar? Como vamos conseguir dinheiro? Quando será? O que vamos fazer?	- Roda de planejamento e avaliação, -Levantamento de ideias e opiniões, -Escolhas das sugestões, -Tomada de decisões, -Planejamento de trabalho, -Divisão de tarefas.	- Definição da estrutura da atividade Cultural, - Escolha das atividades que serão desenvolvidas, - Definição dos participantes, artistas e convidados, -Levantamento das atividades para gerar renda: venda de comidas, solicitação de patrocínios, -Planejamento de cada ação e divisão de tarefas, -Avaliação dos resultados e planejamento da ação seguinte.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

IMAGENS 10 – Roda de Atividade Cultural



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

4.3 A IMPLICAÇÃO DA ESCRITA NO EXERCÍCIO DE LER O MUNDO

Para ressignificar a Ecoalfabetização nos ideais Freirianos foi necessário primeiro perceber quais os interesses dos participantes em se movimentar para superar problemas existentes na comunidade. Nas rodas de conversas aconteciam diálogos importantes para entender o que pensavam, o que iriam propor para ser discutido e acatado pelo grupo. Os problemas ambientais sempre estavam em evidência, principalmente associado à agricultura, mas quando uma participante, que vamos denominar aqui de Dona Persistência, 70 anos, apontou qual seria o seu desejo para aprender muita coisa mudou.

“Meu sonho é aprender a escrever meu nome, se um dia eu conseguir vou correndo em Irecê trocar minha identidade”. Neste momento outras pessoas, também acompanharam o mesmo interesse e começaram a sinalizar que também gostaria de aprender a ler e escrever. Foi justamente aí que a proposta encontrou o seu caminho e ganhou força para estruturar-se e continuar a investigar como seria sua caminhada para representar os anseios das pessoas, assumindo seus interesses de mobilização social, aprendizagem e conscientização.

A fala de Dona Persistência não demonstra só o desejo sobre a escrita do seu nome, mas denuncia seus enfrentamentos e condição social. **Trocar a identidade**, estas palavras afirmam a representação da escrita em sua vida, no documento de identidade para quem não sabe assinar o próprio nome é marcado por um carimbo com a seguinte expressão: **não alfabetizado**. Esta marca diferencia as pessoas das que são alfabetizadas, produz uma classificação social, os que sabem e os que não sabem ler e escrever. Num primeiro olhar pode parecer natural e simples, sem nenhum prejuízo ou qualquer desqualificação, mas se for analisada cuidadosamente a fala de Dona Persistência, poderá ser observada o valor dado a este documento que autentica a sua condição social diante do poder do conhecimento da leitura e escrita, a marginalização.

A percepção não estrutural do analfabetismo tem revelado uma visão errônea dos analfabetos, como homens marginalizados. Aqueles que os consideram como marginalizados devem, todavia, reconhecer a existência de uma realidade em relação à qual os analfabetos são marginalizados: não somente no espaço físico, mas realidades históricas, sociais, culturais e econômicas; ou seja, a dimensão estrutural da realidade (FREIRE, 2001, p.85).

Freire denuncia que a marginalidade não é uma opção do homem e da mulher analfabetos, fazem parte de uma estrutura social que os consideram fora de, à margem de. Desta

forma, são objetos de violência, ao modo que os processos de alfabetização reforçam esta condição, quando se relacionam com os alfabetizados numa relação de dependência e submissão, transferindo para os mesmos a responsabilidade de sua realidade social. Desta forma, reafirmam-se as relações de poder e aprendizagem esvaziada de sentido.

Sob esta perspectiva, o analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa (FREIRE, 2001, p.87).

Esta senhora consciente da funcionalidade da escrita e também das implicações em sua vida sonhou em escrever o próprio nome. Ela entende quais portas este simples ato possibilita abrir, incluindo-se na condição de alfabetizada e no rol dos que sabem, daqueles que não se sentem inferiorizados por não saber, lhe permite a dignidade, a humanidade que lhe fora roubada.

É preciso compreender que as diferenças e contradições que configuram *as identidades* dos sujeitos são produzidas por relações de saber e poder que historicamente configuram a humanidade. O poder aqui é visto como elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação entre poder e saber (LAFFIN; SOUTO, 2010, p.118).

Conhecer é poder. Freire denomina as relações de poder entre opressores e oprimidos na realidade social, e que os processos educacionais reforçam esta relação que se configura como desumanizante, em que uns aprendem para dominar e os outros aprendem o que os opressores elegem para que continuem oprimidos e por consequência dominados, mantendo a estabilidade da realidade social dominante.

Por outro lado, é preciso entender que, um processo de ecoalfabetização carece possibilitar a conscientização da própria realidade social, ao modo que, potencialize as pessoas a superar seus desafios e atender seus sonhos, acreditando em sua força e construindo um novo mundo com significados e perspectivas mesmo com enfrentamentos das dificuldades e obstáculos. Por isso, não se pode apenas discutir as questões ambientais e tecnicamente aprender manejar a terra a partir da agroecologia e permacultura, mas também tão somente decodificar letras e palavras, se apropriar das orientações freiriana sobre alfabetização representa ir além da leitura da palavra. Entendo que ao desvelar o próprio mundo num processo de alfabetização é possível ler o mundo, ler a palavra, escrever e interferir no mundo e na própria realidade.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as sua

reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1999, p.20).

De conformidade com pressupostos freirianos, o enredo dos processos de Ecoalfabetização foi eleito de acordo com as problematizações de seus sujeitos, que desde o primeiro momento de união para encontrar forças para lutar diante das dificuldades, fundaram uma associação em que denunciavam o descaso e a indiferença social da vida no campo e principalmente na comunidade de Morros de Higino, onde puderam levantar problemas ambientais e sociais que precisavam de atitudes. Buscar força e conhecimento foi o caminho para concretizar sonhos e transformar a realidade, e um processo como esse não poderia omitir as orientações freirianas para conseguir fortalecer os ideais de quem já havia eleito o universo vocabular que poderia desvelar a realidade.

Nas vivências com a comunidade, durante o ano de 2015 foi possível experimentar algumas atividades que dariam condições de perceber como um projeto de Ecoalfabetização poderia ser implantado e também descobrir suas potencialidades e limitações. Neste ínterim, foi possível colocar em prática algumas escolhas dos participantes. Elencaram-se como Rodas de atividades algumas atividades geradoras: Rodas de conversas, Planejamentos e Avaliações Rodas de Apoio Psicológico, Roda de Leitura e Escrita, Roda de Intervenções nos quintais, Roda de culinária, Roda de Artesanato, Roda de Produção do Viveiro, Roda Cultural e Roda de Ações Comerciais, que já foram apresentadas anteriormente.

É importante ressaltar que a dinâmica do processo que determinou a importância de cada Roda para os envolvidos a cada momento de avaliação, sendo extintas, trocadas ou ampliadas, de acordo os procedimentos de avaliação e interesse dos participantes. Não estão apresentadas como alternativas rígidas e definidas, mas se sustentam nas decisões tomadas pelo grupo na eleição das aprendizagens e mobilização comunitária para solucionar problemas e alcançar ideais, num processo de estratégias metodológicas inspiradas na palavra geradora de Paulo Freire.

4.4. ALGUNS RESULTADOS

As atividades desenvolvidas a partir da intervenção possibilitaram compreender como poderíamos desenvolver um projeto que possibilitasse potencializar os conhecimentos e aprendizagens significativas da comunidade, favorecendo agir sobre a própria realidade, questionando, ensinando, aprendendo, transformando.

A participação como caminho para todas as etapas foi fundamental para que percebessem a responsabilidade de não apenas está no grupo observando, mas principalmente interferindo, avaliando, planejando e sugerindo. Todo o processo foi constituindo-se a partir das falas, dos anseios do que era apresentado nos momentos das rodas de conversas, quando se definia uma ação ou organização de uma experiência de imediato organizávamos os procedimentos, cada participante assumia uma função e responsabilidade. Ninguém era expectador, todos eram atuantes no processo interventivo.

Todas as atividades eram discutidas tanto no decurso de planejamento quanto de avaliação, delas eram levantadas situações, problematizações e debates para elencar temas geradores e estes orientavam o universo vocabular para o desenvolvimento da alfabetização fundamentada em Freire. Desta forma, mesmo cada atividade acontecendo em momento específico existiu uma relação contínua entre as mesmas, elas não estavam separadas faziam parte do todo da Ecoalfabetização.

Freire (1980) justifica esta prática quando afirma que a educação precisa ser um instrumento que contribua com as pessoas para se entender como sujeito e não como objeto, o homem como um ser cultural e de identidade social existe no tempo e espaço e não num vazio, por isso, o processo educacional não pode retirá-lo do seu contexto numa educação inoperante e sem sentido.

Por isso que, ressignificar a Ecoalfabetização a partir dos fundamentos Freirianos exige entender que “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (idem, p.39). Desta forma, é importante entender que as experiências que proporcionaram as aprendizagens da leitura e da escrita encontraram um vasto campo de reflexões, debates e diálogos amparadas nas escolhas políticas dos participantes no processo de Ecoalfabetização, que ao tempo que compreendiam a

realidade social, política e econômica de Morros de Higino posicionavam-se, dialogavam e interferiam ao tempo em que também se descobriam leitores e escritores.

Entretanto, os depoimentos demonstram a representação deste movimento e o significado da aprendizagem como autores da Ecoalfabetização na condição de aprendentes e ensinantes. Logo abaixo, revelam-se imagens de vivências orientadas pela agroecologia e permacultura nos quintais dos participantes e no viveiro de mudas, logo em seguida uma tabela de depoimentos que remetem e intensificam reflexões, visto que, todo transcurso de Ecoalfabetização elegeu e aprofundou saberes que proporcionaram o entendimento sobre as questões ambientais nas relações cotidianas dos participantes na agricultura e na vida em comunidade.

IMAGENS 11 – Experiências orientadas pela Agroecologia e Permacultura



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisa

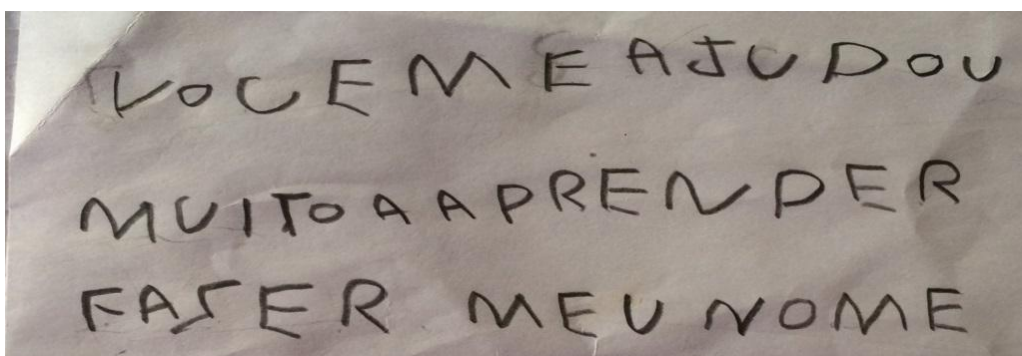
QUADRO 8 – Alguns depoimentos significativos

Participantes	Depoimentos
1. D. Referência 33 anos	<p><i>“Tem coisas que a gente acha minúsculo e de repente passa a ser enorme e marca a vida da gente.”</i></p> <p><i>“Eu tô participando e estou ajudando a minha comunidade é muito importante isso”.</i></p>
2. D. Entusiasmo 35 anos	<p><i>“Aprendi muita coisa, e às vezes, também ensino quando tem que ensinar”.</i></p>
3. D. Doação 67 anos	<p><i>“Para mim é muito bom! Principalmente a gente que tem problemas, a pessoa fica</i></p>

	<i>mais ativa e a pessoa entende mais as coisas, muita coisa que a gente não entendia a pessoa já entende e já sabe até explicar alguma coisa, pois para mim é muito importante”.</i>
4. D. Aplicada 72 anos	<i>“Ele saiu da escola por que a professora disse que ele não aprenderia, não tinha como aprender e aqui tá aprendendo”. (Fala da mãe de Gentio, 26 anos, e também participante)</i>
5. D. Persistência 70 anos	<i>“Graças à Deus o que eu não sabia agora estou sabendo. Eu não sabia assinar meu nome e era a coisa mais horrível que eu achava no mundo, todo mundo ia numa reunião, numa escola, e podia assinar o nome e eu não. Agora eu sei.”</i>

Fonte: Levantamento de dados no processo da pesquisa

IMAGEM 12 - Produção de texto



Fonte: Material produzido por D. Esperança, 55 anos, nas atividades de leitura e escrita

Todos os depoimentos demonstram o quanto é importante aprender para cada um e como se sentem também responsáveis pela aprendizagem do outro.

Para D. Referência não basta aprender é preciso contribuir com a comunidade, reafirma sua condição de líder e aponta que tudo até mesmo o que não parece ter valor é significativo. E Dona Entusiasmo, 35 anos e Dona Doação, 67 anos também afirmam que estão aprendendo e se posicionam como alguém que também ensina, ficando evidente para ambas a postura de relação cooperativa e de posicionamento dialógico, diante de si, do outro e da comunidade, não só compreenderam o papel da participação política dentro do contexto educativo como também o exerce.

No entanto, Dona Aplicada, 72 anos, não faz menção a sua aprendizagem, mas do seu filho Gentio, 26 anos. Os dois estão participando juntos, sua fala revela a contradição do veredito que foi dado ao mesmo na infância e que por consequência o afastou da escola e que neste

momento, ela descobre que não era verdadeiro. Olhar para seu filho e perceber que ele tem potencial para aprender e está conseguindo acalenta o coração de uma mãe que no passado se viu sem saber o que fazer para orientá-lo, e recupera a autoestima de uma família que se desafia num novo processo de aprendizagens e conquistas.

Do mesmo modo, Dona Persistência, 70 anos, confirma sua alegria e estima por aprender o que não sabia, reafirma sua angústia por não saber escrever o nome quando apontou que este era o seu maior desejo, e ao mesmo tempo a coisa mais horrível do mundo, reforçando as implicações em sua vida e condição social. Mas, a frase **Agora eu sei**, recupera o que lhe foi usurpado, a transforma numa nova pessoa, restitui a condição e representação social. O orgulho desta conquista mostra para ela e para o grupo que é possível encontrar conhecimento e alcançar seus sonhos, principalmente transformar as dores de marcas mais profundas.

Do mesmo modo, Dona Esperança, 55, reafirma na imagem 4, da produção de texto, a implicação no ato de assinar o nome, ela poderia agradecer sobre todas as aprendizagens e principalmente a escrita da palavra, mas a escrita do seu nome tem a força do seu crescimento e a configura sujeito que transformou a própria identidade, ela agora assina seu próprio nome. Ao tempo que também reconhece no outro o apoio para sua conquista.

Nos depoimentos encontramos as expressões: “aprendi muita coisa”, “agora eu sei”, “a pessoa entende mais as coisas”, “já sabe até explicar”, “às vezes também ensino”, “aqui tá aprendendo”, “tô participando e estou ajudando”, “eu não sabia e agora estou sabendo”. Estas falas mostram-se carregadas de empoderamentos. Estas pessoas exprimem o quanto estão implicadas ao tempo que interferem em sua realidade pessoal e também social, o conhecimento é o objeto que as mesmas se apropriaram para exercitar sua autonomia. Freire confirma a representação do saber na vida humana quando reitera que “O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 2001, p.39).

Então, a intervenção começa a demonstrar resultados, pois as atividades que oportunizaram aprendizagens norteadas pela agroecologia e permacultura contribuíram para ações e reflexões não somente nos quintais onde foram vivenciadas como está ilustrado nas imagens 1 disponíveis acima, elas também foram reproduzidas nas roças e no cultivo agrícola dos

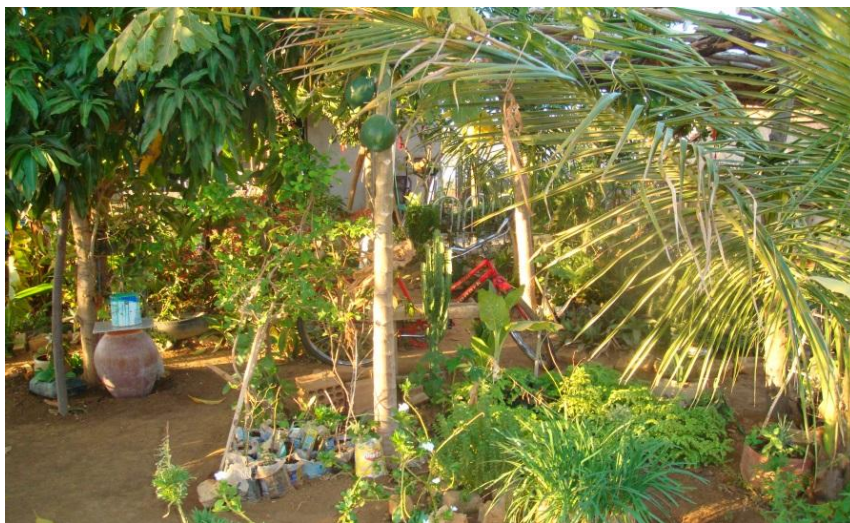
participantes, ou seja, para além das vivências, encontraram funcionalidade nas práticas dos agricultores reforçadas pelos depoimentos seguintes, que Freire contextualiza com uma afirmativa poética, “como a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação, a uma compreensão preponderantemente mágica corresponderá também uma ação mágica” (2011, p.93).

QUADRO 9 - Depoimentos sobre o conhecimento aplicado na realidade dos agricultores

Participantes	Depoimentos
Dona Doação	<i>Meu marido colocou palha na terra onde não dava mais nada, e hoje é o melhor lugar para se plantar.</i>
Dona Referência	<i>Ele (um agricultor da ACMB) decotou as plantas e recuperou a terra, reaproveitou as plantas, depois tudo apodreceu e virou adubo.</i>
Dona Persistência	<i>Decotou a mamona e foi chamado de doido porque não limpou, usou as folhas que virou adubo, e conseguiu produzir.</i>

Fonte: Levantamento de dados no processo da pesquisa

IMAGEM 13 – Quintal de Dona Doação Participante da Ecoalfabetização



Fonte: Levantamento de dados no processo da pesquisa

Os depoimentos eleitos aqui para dissertar sobre os resultados das experiências que darão sustentação para a elaboração de um projeto de Ecoalfabetização orientado por fundamentos Freirianos representam uma mostra de tudo que foi feito. O importante é ressaltar, que os resultados encontrados a partir destas intervenções confirmam a potencialidade de um

projeto desta natureza na comunidade do campo de Morros de Higino em Jussara na Bahia, visto que, as poucas contribuições vivenciadas no curto período de experiências com os participantes já demonstram frutos e mudanças significativas na vida daqueles que acreditaram que seria possível e se transformaram com os conhecimentos que construíram.

Os depoimentos apresentados no quadro 9 e a imagem 13 reafirmam que as mudanças estão interferindo na vida destas pessoas para além das atividades experienciais, elas estão sendo colocadas em práticas no cotidiano desses sujeitos, seja na relação com a agricultura, com as pessoas ou consigo mesmas. Demonstrando que o potencial do projeto é não somente ampliar conhecimentos e informações, mas principalmente transformar a prática na atuação agrícola com consciência ambiental e postura política lendo o mundo e as palavras.

4.4 LIMITAÇÕES E DESAFIOS

Toda a caminhada exige olhar cauteloso, entender os obstáculos é imprescindível para que ela continue, ninguém supera as dificuldades senão se colocar diante delas. O processo de Ecoalfabetização como proposta de fortalecimento comunitário foi muito bem recebido pelos participantes, visto que, eles já se encontravam mobilizados pela Associação Comunitária Mãe Bazu, então já existia um interesse acentuado em buscar movimentos que atendessem os ideais do grupo.

Entretanto, alguns pontos precisam ser levantados para discussão para que pudéssemos compreender aspectos que limitam o andamento de ações desta natureza e que podem contribuir para o fortalecimento de decisões que venham solucionar ou atitudes que possa amenizar e assim possibilitar encaminhamentos e diálogos ainda mais conscientes.

O primeiro ponto refere-se à motivação permanente para permanência no processo interventivo. Infelizmente as pessoas esperam por resultados imediatos tendendo a se desinteressar caso as expectativas não forem alcançadas rapidamente, para isso, o diálogo é o melhor aliado, elaborando as metas coletivamente, estabelecendo novas metas a cada etapa, dividindo responsabilidades, realizando avaliações e valorizando cada resultado por mais simples que pareça ser.

Outro aspecto que pode provocar a evasão dos participantes é a disponibilidade de tempo, como todos são trabalhadores rurais, os afazeres na roça e em casa tomam boa parte do tempo. Dessa forma, o grupo precisa definir em quais dias e horários podem participar e, muitas vezes, escolher em quais atividades querem se envolver mais, com esta flexibilidade pode-se garantir a permanência, mesmo que algumas pessoas não consigam participar de todas as experiências promovidas, mas que possam se doar naquelas eleitas por eles para se envolver.

Um ponto importante é conseguir ampliar a participação masculina e dos jovens, o maior envolvimento é das mulheres principalmente idosas, elas assumem a maior parte das responsabilidades e envolvem-se com mais facilidade em todas as etapas, participam ativamente dos planejamentos, execução e avaliação, de modo que também tem seus anseios atendidos. Os homens possuem maior resistência, eles querem resultados imediatos e desse modo só participam das atividades que estejam implicadas diretamente com o seu trabalho no campo, resistem a maior aproximação no desempenho de aprendizagens que são ditas “femininas” como conhecimento culinário, costura e também comerciais.

Os mais jovens apresentam resistência em permanecer, a presença também é bastante flutuante, gostam muito das atividades culturais, rodas comerciais, costura, mas distanciam-se das experiências agrícolas. Em alguns momentos, nas rodas de conversas também era preciso mediar os conflitos de gerações a partir dos valores, o que promoveu uma troca significativa de aprendizagens.

Entretanto, as questões de ordem financeira são as que promovem maiores dificuldades. É preciso muita energia e criatividade para superar estes obstáculos e encontrar alternativas para não prejudicar o processo. Por isso, que a coletividade e cooperação mútua tornam-se a melhor opção na solução dos problemas, pois as demandas que vão ocorrendo exigem ações em conjunto para levantar recursos, ao modo que, não seja necessário solicitar para políticos e também causar prejuízos aos participantes.

5. CONSIDERAÇÕES

A caminhada ao longo da pesquisa proporcionou muitos estudos os quais fundamentaram os passos no percurso de toda a pesquisa. Foi necessário aprofundamento sobre a EJA, entender seus sujeitos e todo o enredo histórico e lutas para reconhecer suas dimensões e possibilidades de desenvolvimento. Compreender a EJA é algo que fascina e nos faz acreditar que é possível propor e ser criativo. É possível ir além dos limites que os currículos escolares impõem.

É importante considerar que a EJA ainda não alcançou o seu espaço de direito para se tornar um potencial e garantir a formação dos seus sujeitos na educação. Ainda está muito tímida e pouco assistida na educação formal e pouco difundida na educação não formal, nestas muitas vezes, os processos que acontecem não são reconhecidos como campo de atuação da EJA, tudo isso fragiliza e por consequência, acarreta sérias consequências na realidade social do país.

Considera-se também que cabe a EJA ocupar seu lugar de destaque como um ideal para a promoção do povo brasileiro, e efetivamente erradicar o analfabetismo e libertar seus sujeitos. Mas, é preciso que as políticas públicas fortaleçam a EJA com voz e altivez, para além da sala de aula, compreendendo que não tem a mesma configuração das outras modalidades de ensino, que possui características próprias e por consequência precisa ser atendida em sua identidade, incluindo os seus sujeitos e assumindo sua dimensão política. E reconhecendo a educação popular como enredo, campo de saberes do povo que cotidianamente luta por direitos e desenvolve diversas práticas sociais, elabora conhecimento, transforma a realidade e pratica a cidadania.

A EJA também tem o papel de garantir educação como direito humano e construir a identidade desta modalidade junto com seus sujeitos, validando seus saberes, reconhecendo a cidadania e valorizando homens e mulheres invisíveis na sociedade.

Por conseguinte, os estudos sobre educação ambiental revelaram a necessidade de aprofundamentos sobre os níveis de educação que são desenvolvidos no meio social, seja educação formal, não formal ou informal, visto que, a própria Lei de Educação Ambiental 9795/99 traz orientações sobre a educação em todos os seus níveis.

Desta forma, a Ecoalfabetização na comunidade de Morros de Higino em Jussara na Bahia constituiu-se a partir destes fundamentos, com reflexões sobre outras experiências de formação humana a partir do conhecimento ambiental, com respeito às diversidades no contexto humano, mas com atenção ao mundo em volta e na reelaboração da relação com a natureza e transformação na forma de lidar com ela.

É fundamental destacar o fortalecimento da pesquisa a partir do aprofundamento em Paulo Freire, ele que tanto nos ensinou que era preciso reinventá-lo, que o ressignificasse e continuássemos a Pedagogia do Oprimido.

No entanto, não bastavam todos os estudos era preciso analisar as possibilidades da Ecoalfabetização na EJA com perspectivas de fortalecimento comunitário em Morros de Higino/Jussara – BA, somente uma pesquisa estruturada poderia trazer as evidências necessárias para a projeção de uma proposta que representasse seus participantes e estivesse de acordo a concepção freiriana e a lei de Educação Ambiental.

Assim sendo, foi importante entender que a Ecoalfabetização como processo de aprendizagem encontra na Educação de Jovens e Adultos na educação não formal amparo para se constituir e inventar e reinventar. Sobretudo, compreende-se que a caminhada é longa, os estudos e as experiências vivenciadas denotam o quanto pode florescer na relação participativa dos sujeitos com a Ecoalfabetização, mas também, se reconhece que é um caminho possível, pois encontra nas pessoas o seu maior potencial, e no desejo o alimento para seguir em frente.

Desta maneira, foi possível descobrir que a relação da agricultura familiar com as práticas sustentáveis da agroecologia e permacultura é de fato um caminho para estruturação da Ecoalfabetização, primeiro por permitir o conhecimento dialogado com participação, e de modo democrático e político, pois comungam em seus princípios das dimensões freirianas, compreendendo que as pessoas precisam construir juntas e politicamente engajadas. Instituir propostas de cima para baixo não promovem mudanças significativas e sem adesão dos participantes acabam perdendo-se pelo caminho.

Por isso, entendeu-se que a convergência entre Freire e a linha ambiental que se recorreu para as experiências com a educação ambiental na agricultura familiar foi acertada, oportunizaram não somente a percepção sobre a possibilidade de saber lidar com a terra com respeito e equilíbrio, mas principalmente, reconhecer a importância da mudança de atitude e o

desejo de assumir este novo comportamento, possibilitando a transformação da consciência política sobre a realidade vivida e almejada.

Nesta relação com as práticas sustentáveis percebeu-se ainda que o envolvimento de comunhão tão perseguido por Freire, em que os sujeitos participantes compartilhavam seus conhecimentos, preocupavam-se com a participação dos outros e empenhavam-se com a própria aprendizagem é realmente possível, sendo mais uma conquista para validar a possibilidade de desenvolvimento de um projeto consolidado com a comunidade.

Entretanto, é imprescindível revelar o quanto o processo de alfabetização aliado às aprendizagens de educação ambiental amparados nos ensinamentos freirianos fortaleceram os sujeitos e os ideais construídos! Ficou comprovado que a aprendizagem da leitura e escrita promove o desenvolvimento da autoestima, e colocou os participantes numa condição de superação individual, com uma conquista que por um determinado tempo na vida representou a impossibilidade de se conquistar.

A construção do conhecimento se deu implicada, as atividades experienciais permitiram compreender o processo de alfabetização na concepção de Paulo Freire, a aprendizagem da leitura e escrita foi fortalecida nas demais atividades, sendo criada uma relação intrínseca e política na participação dos sujeitos com consciência dos significados e superação da realidade.

Ainda existe um longo percurso a ser trilhado, mas os primeiros resultados oferecem a possibilidade da continuidade da proposta de Ecoalfabetização. Ao modo que, os sujeitos participantes e idealizadores desta caminhada já iniciada representam a força dos seus sonhos, “eles querem”, tornando este projeto em movimento um processo contínuo de aprendizagem e renovação de vários querereres e saberes, buscando conquistas que se transformem em significados e que assim, alcancem os resultados tão esperados pela comunidade.

No entanto, foi possível perceber que a pesquisa também evidenciou a possibilidade do exercício da autonomia pelos sujeitos participantes, numa relação com o meio ambiente compreendendo-o e com consciência na transformação na forma de ver, interpretar e interferir no mundo.

Consequentemente, é importante reconhecer o exercício da cidadania, o próprio movimento da EJA neste contexto é um processo de busca por direitos, de luta por melhores condições de vida e de consciência sobre a importância do meio ambiente para a vida destes

agricultores. Podendo posteriormente assumir a caminhada com autonomia diante dos processos escolhidos.

Desta forma, ficou claro que a cidadania não se conquista após um processo de formação para atingir um nível de estudos, ela está incorporada desde o princípio. Estes jovens, homens e mulheres envolvidos já iniciaram o exercício da cidadania, pois foi preciso consciência sobre o que se lançou e se dispôs fazer, um movimento de luta que não se deu de forma simples, foi preciso envolvimento, determinação, assumir compromissos, responsabilidades e compartilhar saberes e conquistas.

Com este entendimento é possível concluir que é fundamental legitimar a educação popular na EJA, ela permite a valorização do contexto sócio histórico cultural dos seus sujeitos, e encontra enredo para construção do seu projeto pedagógico e promover a participação nos ideais democráticos. Logo, a cidadania se torna uma prática, não numa perspectiva de conquista, mas de exercício contínuo de todos os envolvidos, construindo coletivamente com autonomia a educação sem negar o contexto no seio do povo, da educação popular e fortalecendo o escolar. Um percurso difícil, mas não impossível, os princípios educacionais valorizando os saberes populares construídos por seus sujeitos é o único caminho para romper com uma educação alicerçada por bases hegemônicas, imperialistas e autoritárias, idealizadas “para” e não “com” os sujeitos que precisam participar com vez e voz, somente assim, “junto” é possível edificar um processo de formação de reconhecimento, inclusão, percebendo a cidadania constituída nos seus sujeitos.

Este projeto ao ser implantado pode configurar a expansão dentro da comunidade com a participação de mais pessoas, pois se acredita que as experiências sejam multiplicadas entendendo que todos assumam a posição de aprendentes e ensinantes, pois ao apreenderem os conhecimentos poderão ser incorporados no seu dia a dia e tornam-se práticas constantes, influenciando futuras gerações, transformando o hoje e o amanhã.

Por isso que, este estudo evidencia o quanto é necessário repensar a educação em outros formatos e contextos, reinventar sem amarras ou estruturas que inibam a criatividade. É preciso para não somente entender o que a mesma pode significar no contexto social, como também a sua potencialidade enquanto instrumento de libertação e empoderamento humano.

O potencial da Ecoalfabetização na EJA como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento comunitário se configura nos resultados desta pesquisa. As experiências foram

fundamentais para essa afirmação, assim como, todos os estudos para se entender as dimensões desta proposta e as características da mesma, numa relação de aprendizagem entre pessoas que se movimentaram contextualizando saberes ao modo que também elaboravam outros saberes.

Sobretudo, é importante dizer que todas as conquistas foram importantes para orientar novas decisões. Tanto nas aprendizagens da leitura e escrita, ou na relação com o meio ambiente, os saberes que estes conhecimentos oportunizam colocam os sujeitos em lugar de destaque.

A relação implicada com a educação ambiental na formação dos lavradores orientados nos princípios da agroecologia e permacultura abre um enorme campo de conquistas que podem ser exploradas com a intervenção do projeto de Ecoalfabetização, mesmo com os limites que puderam ser percebidos nos resultados da pesquisa, entendo que outras limitações também surgirão. E que no processo de gestão do projeto eles podem ser mobilizadores de novas decisões e encaminhamentos que poderão tornar-se potenciais à medida que seus participantes consigam vencê-los, e ao longo do processo uma nova história de relação em comunidade e com a agricultura familiar pode ser construída, se tornando uma referência para outras experiências e estudos desta natureza.

Considero também o quanto que a pesquisa foi importante em minha vida, na minha formação enquanto pessoa humana e para a minha formação profissional. Os conhecimentos e aprendizagens interferiram diretamente na construção da docente em formação e descobrindo o oásis de possibilidades para ainda aprender. Ao modo que o convívio com esta comunidade possibilitou conhecer ainda mais a cultura do sertão da qual faço parte, mas, em contextos diferentes, entendendo os ensinamentos de Freire quando afirma que não podemos impor ao outro o conhecimento, ele deve ser eleito pelo próprio sujeito no processo de sua formação.

É importante também revelar a oportunidade que os aprofundamentos oportunizados ao longo dos estudos no Mestrado Profissional na Educação de jovens e Adultos foram fundantes para o entendimento da realidade e compreensão da mesma para estruturação desta pesquisa. Principalmente sobre as formas como a EJA se configura e o quanto se valoriza a educação formal, podendo ser retroalimentada por experiências com a Ecoalfabetização para que possa ser ressignificada influenciando inclusive pesquisas sobre contextos sociais em que a EJA se constitui, na área do currículo e nas práticas de ensino.

Também é possível aprofundar outros estudos para entender ainda mais o contexto da EJA no campo buscando entender a representação do êxodo rural, da imigração temporária, as questões políticas, agrárias, suas influências sobre o analfabetismo e a evasão escolar.

Sobretudo, espera-se que esta pesquisa possa de fato continuar seu processo de construção na comunidade de Morros de Higino em parceria com a Associação Comunitária Mãe Bazu, que ela renda frutos e resultados que oriente outros pesquisadores e mobilize outras comunidades, que oriente estudantes em processo formativo e profissionais que se interessem compreender a EJA para além da escola.

Desta forma, será preciso elaborar com mais detalhes um programa que poderá firmar-se na comunidade dando continuidade ao processo. Esse projeto pode agregar novas experiências, concluir o que já foi iniciado e produzir resultados ainda mais consistentes, podendo ser assumido pelos sujeitos participantes e transformando-se num legado para futuras gerações. E possibilitando ainda, a produção de documentário em formato de vídeo, para que os resultados possam ser divulgados e socializados, ampliando as contribuições desta pesquisa para além da publicação deste trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Luís Medeiros. **Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes Experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de Trabalho. Trabalho & Educação.** Belo Horizonte; V.23; n.3; p.13-30. Set-dez, 2014.

AQUINO, Maria Sacramento. A formação de professor no contexto das relações ambientais: contribuições de Paulo Freire. IN: BARCELOS, Valdo. ; DANTAS, Tânia Regina. **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos.** Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 4; p. 115-144.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. IN: BUFFA, Ester.; ARROYO, Miguel.; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões de nossa época; v.16)

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: vozes, 2012.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. in: SOARES, Leôncio. ; GIOVANETTI, Maria Amélia. ; GOMES, Nilma Lino. (orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e adultos.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.** 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BAHIA. **LEI 12.056/11.** Política Estadual de Educação Ambiental. Governo do Estado da Bahia/ Secretaria do Meio Ambiente. Salvador – Bahia, 2012. <http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/PoliticaEducaoAmbienta1.pdf> acesso em 19/04/2016.

BARLOW, Zenobia. ; CAPRA, Fritjof.; ARMSTRONG, Jeannette. et al. **Ecoalfabetização - preparando o terreno.** Califórnia: Learning in the Real World, 2000. <http://permaculturanaescola.files.wordpress.com/2008/03/preparando-o-terreno.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2014.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional.** Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BEISIGEL, Celso de Rui. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, Vanilda. (org) **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In: _____. **Pesquisa Participante**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **O que é o método Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos; 38).

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; V-20).

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Lei da Educação Ambiental. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm acesso em 10/07/2016.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

_____.; BARLOW, Zenobia; ARMSTRONG, Jeannette (et ali). **Ecoalfabetização**: preparando o terreno. Berkeley- Califórnia: Ed. Learning in the Real World, 2000. http://www.institutocarakura.org.br/arquivosSGC/DOWN_194733ecoalfabetizacao.pdf acesso em 24/08/2015.

CENDALES, Leo. ; MARIÑO, Gérman. **Educação não-formal e educação popular** – para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2006. (Formação de Educadores).

CHARLOT, Bernard. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? In: Paulo S. C. Neves (org). **Educação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões contemporâneas)

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber, 2004. (Série Pesquisa em Educação; 8).

DINIZ, Adriana Valéria Santos. Aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos.; SCOCUGLIA, Afonso Celso. ; PRESTES, Emília Trindade. (orgs.). **A Aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. Cap. XI. p. 247-267.

FARIA, Carolina. Caatinga. in: Infoescola - **Navengando e aprendendo.** <http://www.infoescola.com/geografia/caatinga/> acesso em 21/11/2013

IBGE. **Biblioteca do IBGE.** Jussara - BA. <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/jussara.pdf> acesso em 21/11/2013.

FERREIRA, Paula Silva. ; SANTOS, Stella Rodrigues dos. Educação e sistemas alternativos de produção: experiências agroecológicas no Território de Identidade Irecê. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (orgs) **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces.** Salvador: EDUFBA, 2013. Cap. 12; p.209-224.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **A importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões de nossa época; v-13)

_____. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Extensão ou Comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. (Coleção O mundo Hoje; V-21).

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. Criando métodos de pesquisas alternativas: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e ordem classista. IN: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A educação contra a educação** – o esquecimento da educação e a educação permanente. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Coleção Educação e Comunicação; V-7.).

GHANEM, Elie. ; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não formal** – pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. (Coleção pontos e contrapontos).

GHEDIN, Evandro. ; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HOLMGREN, David. **Os fundamentos da Permacultura**. Austrália: Ecosystemas Design Ecológicos, 2007. (traduzido por Piergili, Alexander Van Parys; FREITAS, Amantino Ramos de.).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. cidade@. **Bahia- Jussara - Infográfico** : dados gerais dos municípios. <http://www.ibge.com.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=291850&search=bahia%7Cjussara> acesso em 21/11/2013

_____. **Censo 2010 da Bahia**. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_bahia.pdf. Acesso em 08/01/2014.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico**: Paulo Freire e Mobraal. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária)

LAPASSADE, George. **As microssociologias**. Brasília: Liber, 2005. (Série Pesquisa em Educação; 9).

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes.; SOUTO, Regina Bittencourt. Aspectos Pedagógicos. IN:_____. **Educação de Jovens e Adultos na diversidade**. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED: UFSC, 2010. Livro 2.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO. Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele. Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos aprendentes e a compreensão cultural do fenômeno. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada** – pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série pesquisa; 21)

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. Isís; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular de Porto Alegre, 2005.

MENDONÇA, Onaide Schwartz.; MENDOÇA, Olympio Correa. Alfabetização: método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOLLISON, Bill.; SLAY, Reny Mia. **Introdução à permacultura**. 2 ed. Austrália: TagariPublications, 1994.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa Participante: repondo questões teórico-metodológicas. in: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 9; p. 137-143.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos**. (s/d) http://www.cereja.org.br/pdf/20041116_ivanilde.pdf Acesso em 16 de maio de 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação de Jovens, adultos e idosos: aprendizagens ao longo da vida. In: BRASIL. **Educação ao longo da vida**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Ano XIX – N. 11 – Setembro/ 2009. ISSN 1982-0283.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **Analfabetismo entre idosos no semiárido nordestino**. Salvador: ADUNEB, 2013.

PINTO, João Bosco Guedes. Reflexões sobre as estratégias educativas do estado e a prática da educação popular. PAIVA, Vanilda. (org) **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

ROCHA, Marilene Simões da; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação Ambiental e Agroecologia na agricultura familiar no contexto da contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (orgs) **Educação do Campo e Contemporaneidade**: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013. Cap. 12; p.209-224.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUZA, Osvailton Nunes de. **História de Jussara**: a antiga Chapada do Jacaré. Monografia de trabalho de Conclusão de Curso pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/ Universidade do Estado da Bahia - UNEB /Pólo de Irecê, 2013.

TERRITÓRIO DE IRECÊ. CONSELHO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO DE IRECÊ. **Plano Territorial de desenvolvimento rural sustentável - PTDRS**. Irecê, 2010. Encontrado em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio050.pdf Acesso em novembro de 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada. Brasília: Ed. IBAMA, 1999. (Conferencia internacional sobre meio ambiente e sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade).

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho.; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. São Paulo: Vozes, 2006.

ANEXO

ANEXO I - LEI 12.056/11 - POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL

Art. 19

A Educação Ambiental Não-Formal se constitui de processos educativos voltados à mobilização, sensibilização, capacitação, organização e participação individual e coletiva, na construção de sociedades sustentáveis.

Art. 20

O Poder Público Estadual incentivará:

I - a difusão, por intermédio dos diversos veículos de comunicação de massa, de programas setoriais e de campanhas educativas e de informações acerca de temas socioambientais;

II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à Educação Ambiental Não-Formal;

III - o apoio e a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas setoriais de Educação Ambiental, em parceria com escolas, universidades e organizações não governamentais;

IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades administrativas de planejamento e gestão, tais como, bacias hidrográficas, unidades de conservação, territórios e municípios;

V - a valorização, por parte da sociedade, da legitimidade das populações tradicionais, tais como populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, agricultores familiares, entre outras;

VI - a mobilização e a sensibilização para a Educação Ambiental de pecuaristas, agricultores, extrativistas e populações tradicionais, bem como de grupos participantes de movimentos sociais;

VII - o fomento e a difusão do turismo sustentável, bem como da economia solidária;

VIII - a criação, o fomento, o fortalecimento e a capacitação permanente dos Coletivos Jovens e dos Coletivos Educadores de Meio Ambiente;

IX - a instrumentalização de grupos e comunidades para a elaboração e o desenvolvimento de projetos socioambientais;

X - o fomento à formação de núcleos de Educação Ambiental nas instituições públicas e privadas;

XI - o desenvolvimento da Educação Ambiental, a partir de processos metodológicos participativos, incluídos e abrangentes, valorizando a diversidade cultural, os saberes e as especificidades de gêneros e etnias;

XII - a inserção da Educação Ambiental nos programas e projetos financiados com recurso público, bem como o seu monitoramento;

XIII - a inserção da Educação Ambiental nas atribuições da Secretaria de Saúde, nas atividades dos conselhos e organizações da sociedade civil, garantindo a formação continuada dos atores sociais envolvidos;

XIV - a inserção e o fomento da Educação Ambiental, de forma contínua e permanente, nos programas de extensão rural, públicos e privados;

XV - a inserção de programas de Educação Ambiental nos serviços de coleta de resíduos sólidos nos espaços urbanos e rurais, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela fiscalização e monitoramento.

BAHIA. **LEI 12.056/11**. Política Estadual de Educação Ambiental. Governo do Estado da Bahia/ Secretaria do Meio Ambiente. Salvador – Bahia, 2012.

<http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/PoliticaEducaoAmbienta1.pdf> acesso em 19/04/2016.