



LEITURA SOCIOAMBIENTAL COM MULHERES NA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE

Reading Across Environmental Themes with Women that Live in the Amazon Belonging to the State of Mato Grosso

Lenita Maria Körbes¹

Nome Completo da Coautoria (se houver)

Resumo

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas: Uma experiência eco formativa na Amazônia Mato-grossense” desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. O objetivo foi analisar e compreender como ocorre o processo eco formativo de mulheres, suas experiências e aprendizados de leitura que formam para a cidadania socioambiental. A investigação empírica foi realizada em uma sala de aula pública, informal de alfabetização de mulheres adultas no Centro Espírita Maria de Nazaré, localizado no município de Sinop, Mato Grosso. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa com aproximações entre a pesquisa-formação e a pesquisa participante. Um dos resultados consiste no envolvimento da pesquisadora e sujeitos em formação numa experiência educativa, cuja relação dialógica entre professora e alunas, “educadora e educandas”, possibilitou a compreensão da leitura de mundo e da produção coletiva socioambiental. Por fim, concluiu-se por meio de uma análise reflexiva que a educação socioambiental está relacionada ao processo de alfabetização e cidadania.

Palavras-chave: Educação socioambiental. Alfabetização com mulheres adultas.

Abstract

This text is a doctoral research clipping entitled "Environmental education and the adult women literacy process: A formative and ecological experience in Amazon region, especially the part that belongs to the State of Mato Grosso, Brazil" developed at the University of

¹ Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – Faculdade de Educação e Linguagem. Esse texto é um recorte da tese orientada pela Professora Edla Eggert, tem uma reflexão posterior à defesa da tese defendida em julho de 2014, produzida em conjunto para ser compartilhado nesse momento com os colegas no IV Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião da Faculdade EST, 2015, São Leopoldo, RS.

Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, located in the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The objective was to analyze and understand how the formative and ecological process occurs with women, their experiences and learning of reading that contributes to develop the environmental citizenship. This empirical research was conducted in a public and informal classroom, that develops literacy of adult women in the Spiritual Center Maria de Nazaré, located in Sinop City that is in the State of Mato Grosso. The methodology was qualitative approach with links between the research-training and participatory research. One result is the involvement of the researcher and training subjects that take part of an educational experience whose dialogic relationship between teacher and students allowed us to understand the reading of the world and also the environmental collective production. Finally, it was concluded by a reflective analysis that environmental education is related to literacy and citizenship process. |

Keywords: | Environmental education. Literacy with adult women. |

Considerações Iniciais

Saber ler e escrever já é uma ajuda ambiental, porque a pessoa se sente diferente, se sente mais importante, mais respeitada, valorizada. Ler e escrever ajuda a pessoa a cuidar das outras e preservar a natureza, economizar luz e água, zelar pela saúde das pessoas.²

Iniciar o texto por esta citação ilustra o cenário e a relação das mulheres com a educação ambiental a qual, pode ser visualizada a partir dos relatos das alunas sobre as possibilidades da educação ambiental enquanto leitura de palavras, enquanto leitura de mundo e de experiência eco formativa. A mensagem desperta o sentido de “pertencimento”, participação e responsabilidade na busca de respostas locais e globais que a temática socioambiental propõe. Nessa ótica, “a relação entre participação de todos nos benefícios e responsabilidades tem contribuído para ampliar o senso de pertencimento ou a identidade coletiva, de sentir-se parte e corresponsável³”. Ainda, o conteúdo dessa mensagem ratifica o compromisso de cada uma e dos bilhões de habitantes do nosso planeta à luta cotidiana para além de um desenvolvimento sustentável capitalista, que ameaça a vida dos seres na terra, que emite gases provocando o efeito estufa, que enriquece alguns e mantém outros povos na pobreza, que gera exclusão social, desemprego, doenças, poluição, acidentes radioativos, depleção dos recursos não renováveis e demais crimes e crises socioambientais.

² Texto elaborado pelo Grupo de mulheres alfabetizadas do Centro Espírita Maria de Nazaré, fevereiro de 2014.

³ ADAMS, Telmo. *Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010, p. 146.

O ensejo de romper com essa realidade evoca para questões como, qual é o papel da alfabetização, da educação com os eixos político, tecnológico e socioambiental? Para tal, o foco principal dessa comunicação é a educação como leitura no ambiente Amazônico Meridional. Os propósitos que a mobilizam partem do princípio de que a educação socioambiental é por si só um convite para um estudo mais amplo de educação nos processos de formação de mulheres, de crianças, de jovens e de adultos, na medida em que integra diferentes assuntos, amplia ideias e visões de mundo, de natureza e de ser humano.

Uma árvore não é apenas uma árvore. A natureza não é algo anterior à cultura e independe da história de cada povo. Em cada árvore, cada rio, cada pedra, estão depositados séculos de memória. Mesmo hoje, num mundo invadido pela ciência e pela técnica, podemos constatar a sobrevivência de mitos que, vez ou outra, emergem em toda força primitiva no cotidiano das pessoas⁴.

Diante do revelado observamos que, a educação não é somente o estudo ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, ela se nutre no ambiente acadêmico, na troca de ideias e de experiências que acompanham os diferentes atores, “conduzida por um sujeito, os educadores (as)”. Por isso, “apesar da difusão crescente da educação ambiental pelo processo educacional, essa ação educativa geralmente se apresenta fragilizada em suas práticas pedagógicas, na medida em que tais práticas não se inserem em processos que gerem transformações significativas da realidade vivenciada⁵”.

Além disso, o autor destaca a necessidade de um esforço concentrado na formação de educadores ambientais, observando que o educador manifesta o desejo de efetuar uma prática pedagógica crítica e reflexiva, articulada com o exercício da cidadania, mas as condições tecnocráticas que ainda persistem no meio acadêmico o induzem para a reprodução da ideologia hegemônica focalizada no individualismo. Essa concepção tem por finalidade uma prática educacional limitada e preocupada com a simples transmissão do conhecimento.

Conhecimento esse, de acordo com Freire se encontra no paradigma da educação bancária, cuja educação, através da cultura do silêncio, repercute e transmite a sociedade opressora, como um instrumento de dominação que estimula a ingenuidade e a passividade nos educandos(as) pelo fato de negar a dialogicidade.

⁴ SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória* (contracapa). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁵ GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004, p. 36.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los⁶.

Essas constatações incluem na educação socioambiental, a crítica, a política, as diferenças ideológicas, os conflitos de interesse que permeiam os espaços sociais, os processos de reflexão, de mobilização e de intervenção educacional. Assim, observamos não somente o senso de territorialidade dos cidadãos locais com relação ao sistema ambiental, e sim com o sentimento de pertencimento e de “mobilização ao sistema ambiental planetário, ampliando a consciência para uma escala global⁷”.

Nessa perspectiva, articulamos a educação ambiental ao processo de alfabetização de mulheres adultas. Isso implica no reconhecimento de que os problemas ambientais contemporâneos, não presumem apenas a conscientização dos deveres individuais determinados pelos princípios éticos, mas também, de conscientização dos direitos das trabalhadoras ao letramento. E este não se pode concretizar sem uma alteração nas relações humanas entre homens e mulheres e de políticas públicas definidas pela participação político-pedagógica. Pois,

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração, que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade⁸.

Ainda, implica reconhecer que homens e mulheres necessitam começar um movimento para redefinir a sua ambientabilidade. Ambos precisam partilhar do trabalho para a preservação da vida. Em termos práticos, significa que precisam compartilhar também, “o trabalho de subsistência não pago: em casa, com as crianças, com os velhos e doentes, no trabalho ecológico de curar a Terra, e em tantas outras novas formas de produção de subsistência⁹”. Portanto, somente uma perspectiva de subsistência realizada no centro de uma nova economia, de uma nova ética, de uma nova pedagogia e de uma nova

⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 6.

⁷ GUIMARÃES, 2004, p.77.

⁸ STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 302-303.

⁹ SHIVA, Vandana; MIES, Maria. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993, p. 416.

política pode “suportar viver em paz com a natureza e garantir a paz entre as nações, as gerações e as mulheres e homens”, porque o seu conceito de uma vida com qualidade não comunga da exploração e domínio do homem sobre a natureza, sobre a mulher e sobre outros povos e seres planetários.

Finalmente, saliente-se o facto de não sermos as primeiras a proclamar uma perspectiva de subsistência como uma visão para uma sociedade melhor. Onde quer que as mulheres e os homens tenham visionado uma sociedade em que todos, mulheres e homens, velhos e jovens de todas as raças e culturas, pudessem partilhar a vida com qualidade, onde a justiça social, a igualdade, a dignidade humana, a beleza a alegria da vida não fossem apenas sonhos utópicos para jamais serem realizados (excepto para uma pequena elite ou adiados para uma vida no além) estivemos próximos daquilo que chamamos uma perspectiva de subsistência¹⁰

Na mesma direção, Vieira Pinto¹¹, defende a ciência como uma necessidade, já que o aumento da capacidade produtiva pela transformação da realidade é a lei suprema da existência do ser humano, e ao mesmo tempo se constitui como finalidade social, em vista dos benefícios que oferece. Por isso é imprescindível para o trabalho docente com mulheres, jovens e adultos a obra “Sete Lições Sobre Educação de Adultos¹²” na qual, Vieira Pinto compartilha um roteiro de temas das aulas que ministrou no Chile em 1966. Dessa obra, no primeiro tema o autor define o conceito de educação como processo pelo qual a sociedade forma seus educandos à sua representação e em função de seus interesses. Seu caráter histórico e antropológico caracteriza uma visão de educação influenciada pela sociedade que determina as condições, os meios e fins gerais no campo educacional ambiental. A educação é também fator de ordem consciente deliberada pela consciência social, ambiental e objetiva do sujeito, de si mesmo e do mundo.

No segundo tema, o autor explica a diferença entre conteúdo e forma de educação, a relação de interdependência entre ambos só se distinguem pela análise conceitual quando aparecem como opostos, mas se identificam na composição de unidade real, na dependência recíproca de um ao outro. Por isso, o método educacional e, principalmente, o método de alfabetização precisa ser definido e significado socialmente como dependência de seu conteúdo, ou seja, ao elemento humano ao qual vai ser dedicado como “a quem

¹⁰ SHIVA; MIES, 1993, p. 417.

¹¹ PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

¹² PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre a Educação de Adultos*. 15ª ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 2007.

educar”, “quem educa”, “com que fins e meios”. Com estas perguntas, Vieira Pinto distingue consciência ingênua e a crítica, esclarecendo que a finalidade da educação é a mudança da condição humana da pessoa que adquire o saber de maneira substantiva e que este conhecimento transforma o ser, o indivíduo, da pessoa. “A consciência ingênua ainda que não o declare não deseja que todos sejam instruídos. A consciência crítica ao contrário, compreende que todos devem ser instruídos e hão de sê-lo¹³”. Neste sentido, refere-se ao caráter ideológico da educação como um fenômeno social total. Para ele, a educação é parte de um conjunto de interações e conexões recíprocas, e como tal, não pode ser dissociada, tratada isoladamente. Ainda, cabe ao educador a tarefa específica de criar um sistema pedagógico adequado em conteúdo e forma, dotado de consciência crítica, que compreenda a educação como prática social e que atenda aos objetivos da sociedade em luta pelo seu desenvolvimento, pela transformação e pela qualidade de vida do ser humano.

No terceiro tema, o autor aborda a concepção ingênua e crítica da educação. De acordo com ele, a concepção ingênua é o adverso da concepção crítica, que é a representação mental do mundo exterior e de si mesmo. Compreende que o mundo objetivo é uma totalidade e, por essência, histórico. Aqui, o adulto analfabeto é visto como um sujeito culto, um ser humano possuidor de saber, no sentido do conceito de cultura e sujeito da educação, nunca como objeto dela, já que essa se concretiza num diálogo amistoso entre sujeitos.

No quarto tema, o autor caracteriza a modalidade da educação infantil e a educação de Adultos, esclarecendo que a alfabetização de adultos é um processo pedagógico qualitativamente diferente da educação infantil, e o que distingue uma modalidade de ensino da outra não é somente o currículo, os conteúdos, os métodos, as técnicas de aprendizagem correspondentes a cada faixa etária, mas sim, as experiências de vida e de trabalho, os motivos e os interesses que o contexto sócio-político-cultural como um todo tem desenvolvido, elaborado e reelaborado quando educa a criança ou o adulto.

No quinto tema, o autor enfatiza o estudo particular do problema da educação de adultos, considerando a realidade do trabalhador e o conjunto de conhecimentos básicos que determinam as possibilidades do trabalhador ativo sobre o sentido do seu próprio trabalho e no meio em que atua. Neste sentido, confirma que a educação de adultos não

¹³ PINTO, 2007, p 47.

pode receber tratamento desigual da educação infantil por parte das políticas públicas educacionais, alertando como equívoco sociológico rotular os adultos à condição de iletrados e a concentrar recursos da sociedade na alfabetização das faixas etárias menores. Portanto, para o educador trabalhar com a educação de adultos é necessário que o mesmo compreenda a realidade destes adultos, os considere como sujeitos pensantes e atuantes no ambiente em que vivem, concebendo-os como agentes dotados de experiências eco formativas e de leitura de mundo, assim como pessoas de capacidade intelectual, produtiva e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

No sexto tema, o autor apresenta o problema da alfabetização e das concepções que os educadores têm acerca deste assunto. Para ele, é imprescindível partir do ponto de vista humanista e não idealista, ou seja, ver o “analfabeto” como ser humano, como pessoa natural, real, para depois analisar o aspecto sociológico do analfabetismo. O analfabeto é, assim, uma realidade humana, e o analfabetismo é o que traduz a realidade sociológica.

No sétimo e último tema abordado, Vieira Pinto¹⁴ defende a questão da formação do educador, especialmente o educador de adultos, considerando este um sujeito importante para com todo programa e procedimento pedagógico na e da educação. Aqui, destaca-se uma passagem do autor como fonte formadora de aprendizagem e cidadania socioambiental, entendendo-a e concebendo-a como,

o primeiro passo para a constituição da autoconsciência crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la). Tecnicamente, esse resultado é alcançado mediante a apresentação ao educando adulto de imagens de seu próprio meio de vida, de seus costumes, suas crenças, práticas sociais, atitudes de seu grupo etc. Com isso, o alfabetizando se torna espectador e pode discutir sua realidade, o que significa abrir o caminho para o começo da reflexão crítica, do surgimento de sua autoconsciência. A alfabetização decorre como consequência imediata da visão da realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta. Posteriormente, a decomposição da palavra em seus elementos fonéticos e a recomposição destes em outras palavras se faz sem nenhuma dificuldade e é um produto da criação intelectual do próprio educando (e não uma sugestão externa que lhe é imposta pelo professor¹⁵).

Ao longo da obra, o autor prioriza o conceito crítico de educação como diálogo entre educadores(as) e entre educandos(as) ao encontro das consciências. Para ele o

¹⁴ PINTO, 2007.

¹⁵ PINTO, 2007, p. 99, [o grifo é do autor.]

processo de aprender não é prender é socializar e ensinar; por isso, quem ensina não prende, quem ensina dialoga, difunde, compartilha e coletiviza.

A pesquisa: leitura socioambiental com mulheres alfabetizadas

O recorte da prática educacional que ora se descreve, foi desenvolvida numa classe de educação de jovens e adultos com aproximadamente 12 mulheres que frequentaram aulas de alfabetização durante o ano letivo de 2011 e 2012, no Centro Espírita Maria de Nazaré situado na região norte do Estado de Mato Grosso. Desse grupo doze mulheres da formação inicial permaneceram na turma para seguir na alfabetização em 2013 e 2014, e algumas outras vieram a ingressar. As aulas aconteciam aos sábados no período vespertino iniciando com alfabetização das 13:30 às 15:00 horas e das 15:00 às 17:00 horas com estudo da doutrina espírita. A referida instituição tem como princípio a prática da caridade, dentre as diversas ações que realiza, distribui cestas básicas aos frequentadores, e, como retorno do benefício recebido, requer uma frequência mínima com aulas de doutrina espírita e, ou aulas de alfabetização. Por conseguinte, informamos que a metodologia utilizada na realização da pesquisa foi a pesquisa-formação¹⁶ e a pesquisa participante¹⁷.

Para sistematizar o registro de respostas à pergunta relativa de como é produzida a educação ambiental num grupo de mulheres que frequenta a classe de alfabetização, obtendo um conceito delas de educação ambiental, descreve-se o modo pelo qual as respostas foram reunidas, a fim de constituírem compreensões síntese das ideias explicitadas pelas mulheres participantes. Após efetivar o levantamento das respostas obtidas por meio das questões propostas via roteiro formulário, procurou-se reunir as que apresentavam ideias afins, no intuito de concentrá-las numa única proposta e, assim, conferir certa uniformidade às respostas registradas no formulário de anotações.

Quanto à primeira proposta sintetizada nas respostas afirma ser a sabedoria para conseguir ler comunicados que interessa a vida cotidiana das leitoras; “ler para entender o que está escrito”. A segunda proposta destaca a vivência das mulheres no mundo “ler para

¹⁶ JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, no. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007; JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010; EGGERT; SILVA, Ma. Observações Sobre Pesquisa Autobiográfica na Perspectiva da Educação Popular nos Estudos de Gênero. In: *Revista Contexto e Educação*, vol. 26, p. 51-68, 2011.

¹⁷ BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006; EGGERT, Edla. A pesquisa como pronúncia do mundo através da produção do conhecimento feminista. In: EGGERT, Edla; SOBOTKA, Emil A.; STRECK, Danilo R (Orgs.). *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público*. Pelotas: Seiva, vol. 1, p. 31-40, 2005.

entender a realidade, para falar das coisas, para viver no mundo”. A terceira proposta demonstra a atuação das leitoras e “orienta as experiências, dá mais inteligência e sabedoria”. No nosso entender, a mensagem das alunas alfabetizadas expressa na citação inicial desse texto, é síntese confirmativa da relação existente entre as mulheres em processo de alfabetização com a educação ambiental, uma vez que é preciso ter acesso para conseguir ler e ver o que está escrito no mundo, assim como é preciso ter acesso para dizer como se vive, se vê e se sente o mundo onde se encontra e, principalmente, é preciso ter a oportunidade de participar, de realizar ações para fazer a troca da experiência de sabedoria acumulada, da inteligência aprendida e orientada, orientando-se (e orientando-nos) para novas aprendizagens com mais experiências eco formativas possíveis e socializantes.

Com as vozes das mulheres participantes, aos poucos, incluiu-se ao conteúdo algumas palavras que se faziam presentes em sala, e com estas o silêncio foi substituído, dialogando com o grupo e professora acerca de um conhecimento vivo em cada palavra dita e assim criaram-se frases que se transformaram em textos, e destes surgiu um caderno de registros. Durante os demais sábados se manteve presente o diálogo, a aula iniciou com uma mensagem espiritual criada de forma espontânea por uma das alunas participantes, essa foi registrada no quadro e no caderno para ser lida, configurada e reconfigurada com novos assuntos para o debate em forma de “roda de conversa”, os quais se relacionavam ao trabalho, ao emprego, ao salário, à saúde, à família, à política, ao trânsito, à economia doméstica, à alimentação, ao cultivo de hortaliças, às receitas de culinária, de materiais recicláveis, de gênero, de religião, de música, de lazer, etc. Desse modo, gerou-se um ambiente alegre, com vínculo afetivo e confiante entre todas, e as palavras ditas se transformaram em fonte de estudo para a leitura e a escrita protagonizada. Em dezembro de 2011 até 2014, véspera do natal de cada ano, foi feita uma apresentação pública dessas mensagens criadas, juntamente com as músicas escolhidas pelas alunas para a leitura de jogral natalino e o cantar da música em forma de canto coral das Marias de Nazaré a toda comunidade que frequentou e ainda frequenta o Centro Espírita Maria de Nazaré.

Nesse sentido, Bakhtin¹⁸ enfatiza na sua filosofia da linguagem, uma importante contribuição para as ciências humanas que lidam especialmente com o fenômeno linguístico e suas implicações. Uma delas é o ensino de língua, estudada como processo e não como

¹⁸ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

mero instrumento ou mesmo mercadoria. A linguagem nos é apresentada por ele como um fenômeno sociocultural manifestado nas línguas através de palavras resultantes da interação humana. Esse movimento é polifônico e polissêmico, estudá-lo e compreendê-lo é uma forma privilegiada de entender a caminhada histórica e cultural de um povo.

Ainda, numa abordagem próxima da de Bakhtin, Freire em “Ação cultural para a liberdade¹⁹”, trata o processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação, como um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Nessa obra, o autor enfatiza a interface trabalho-ação transformadora sobre e no mundo ambiente, da qual resultam o conhecimento do mundo transformado e a ação educativa como ação cultural transformadora. Essa é a desmistificação da realidade (que ainda não se conseguiu realizar de forma plena pelo grupo de mulheres em processo de alfabetização, assim como, no curso de formação de professores socioambientais), envolvendo ação e reflexão na direção da conscientização e inserção crítica nessa realidade. É aqui que Freire coloca como selo do ato cognoscente o diálogo como potencializado de envolvimento ativo entre os sujeitos no ato de conhecer, ou seja, educador-educando e educando-educador interagem entre si. Esse engajamento só pode ocorrer na prática, em que a ação sobre um objeto é criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar sobre ele.

Desse modo, para a trabalhadora educanda e educando jovem e adulto, conhecer o que antes não conhecia também necessita engajar-se no processo de abstração, o qual reflete sobre a totalidade ação-objeto, e, ou sobre a prioridade de sua orientação no mundo socioambiental. “Este processo de abstração se dá na medida em que lhe apresentarem situações representativas – codificações – da maneira como o educando se orienta no mundo - momentos de sua quotidianidade - e se sente desafiado a analisá-la criticamente²⁰”. Paulatinamente, implica reconhecer que, a codificação, ao ser decodificada, proporciona aos educandos e educandas um nível mais crítico de conhecimento da realidade, partindo da análise de seu contexto. Essa codificação em última análise transforma a cotidianidade que ela representa num objeto cognoscível.

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

²⁰ FREIRE, 1982, p. 50.

Dessa forma, a prática dialógica está compreendida nas situações codificadas para ser submetida à análise crítica. Ao propor aos educandos(as) jovens e adultos a análise de sua realidade implícita na codificação, o educador não pode se eximir em determinados momentos de informar, por isso, é fundamental que a informação seja precedida e associada à problematização do objeto em torno do conhecimento que ele fornece à informação. O objetivo é atingir através do diálogo uma síntese entre os conhecimentos do educador(a) e do educando (a). “Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo logos fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade²¹”.

Nesse processo de aquisição da linguagem, Vygotsky²² esclarece que as formas superiores de comportamento humano aparecem duas vezes em seu desenvolvimento: primeiro numa forma coletiva, interpsicológica, isto é, cria-se um vínculo entre a pessoa e os demais que com ela convivem. A linguagem é, portanto, o que melhor demonstra esse processo. A segunda é quando a pessoa transpõe tratamento coletivo para si mesma, gerando uma relação intrapsicológica. Aqui, a linguagem é um meio de compreensão dos entes sociais, do mundo ambiental e, simultaneamente, é um meio para compreender a si mesmo. Surge daí a perspectiva de que o sujeito, enquanto constrói o seu conhecimento, também se constrói. |

Considerações Finais

| Teorias críticas requerem a participação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, para tanto, é necessário ficar alerta para o fato de que o estudante, enquanto sujeito, não pode ser considerado como “tábula rasa” que só adquirirá conhecimentos através da educação formal.

Conseqüentemente, a linguagem tem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem socioambiental, pois, da palavra ao pensamento e do pensamento à palavra, organizam-se diferentes caminhos de articulação com as demais áreas do conhecimento. É, portanto, fundamental que a educação escolar formal e informal valorize as diferentes linguagens presentes no ambiente em que vivem os estudantes.

²¹ FREIRE, 1982, p. 55.

²² VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Como já dizia Freire²³, o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que os estudantes se sintam sujeitos de seu pensar, discutam e registram o pensar de sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas experiências de trabalho, de vida e de seus companheiros (as). Aquilo que esse autor, que bebeu nos ensinamentos de Álvaro Vieira Pinto²⁴, chama de educação bancária como aquela que ensina a repetir um conteúdo que “enche” as pessoas com ideias de que a realidade é estática. Quando na verdade ela é processo histórico. O desafio de quem educa é justamente buscar autenticidade na forma de pensar.

A partir do exposto, sistematizado e de acordo com as vozes empíricas e teóricas, brasileiras e estrangeiras, em ambas se observa os princípios do materialismo dialético. Como diz Freitas²⁵, é pelo método que se percebe a forma de pensar. E, finalmente com as sete lições de Vieira Pinto, experimentam-se condições e contradições de sujeitos ativos no e do processo educativo onde educandos (as), em lugar de estar sendo preparados para a sociedade, estão, ao contrário, preparando a sociedade para si. |

Referências

ADAMS, Telmo. *Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

EGGERT, Edla. A pesquisa como pronúncia do mundo através da produção do conhecimento feminista. In: EGGERT, Edla; SOBOTKA, Emil A.; STRECK, Danilo R (Orgs.). *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público*. Pelotas: Seiva, vol. 1, p. 31-40, 2005.

_____; SILVA, Ma. Observações Sobre Pesquisa Autobiográfica na Perspectiva da Educação Popular nos Estudos de Gênero. In: *Revista Contexto e Educação*, vol. 26, p. 51-68, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Ação Cultural para a liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

²³ FREIRE, 1982.

²⁴ PINTO, 2007.

²⁵ FREITAS, M. T. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. Juiz de Fora: Editora da EUFJF, 1999.

FREITAS, M. T. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. Juiz de Fora: Editora da EUFJF, 1999.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, no. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KÖRBES, Lenita Maria. *Educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas: Uma experiência eco formativa na Amazônia Mato-grossense*. Tese de doutorado. Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre a Educação de Adultos*. 15ª ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 2007.

SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SHIVA, Vandana; MIES, Maria. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.]