

INTERAÇÕES EDUCATIVAS DE CARÁTER SOCIOAMBIENTAL EM UM BAIRRO DE SÃO CARLOS (SP): AS/OS MORADORAS/ES E A ESCOLA

Renata Maria Guerreiro Fontoura Costa Vaz¹

Marcel Britto²

José Victor da Silva³

Amadeu José Montagnini Logarezzi⁴

Rodolfo Antônio de Figueiredo⁵

Resumo: a fim de promover processos de ensino-aprendizagem entre educadoras/es de uma universidade, moradoras/es de um bairro e comunidade de uma escola municipal, foram desenvolvidas interações educativas de cunho socioambiental durante o segundo semestre de 2017 entre os referidos grupos. Estas foram feitas com base, principalmente, no referencial teórico da aprendizagem dialógica, a partir das obras de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. O exercício do diálogo igualitário foi um dos aprendizados nesse processo, o qual possibilitou a construção de novos conhecimentos com a participação de todas as pessoas envolvidas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Percepção Ambiental; Horta Escolar; Formação de Professoras/es, Aprendizagem Dialógica.

¹ Doutoranda em Ciências Ambientais (PPGCAM)/Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: remaria.guerreiro@gmail.com.

² Doutorando em Ciências Ambientais (PPGCAM)/Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: marcelbritto@hotmail.com.

³ Mestrando em Ciências Ambientais (PPGCAM)/Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: tgf_jose@hotmail.com.

⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCAM)/Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: amadeu@ufscar.br.

⁵ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCAM)/Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: rodolfodcam@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho foi construído a partir de um grupo de discentes do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com formação em distintas áreas do conhecimento. Desta maneira, desenvolveu-se um projeto teórico-prático de caráter interdisciplinar, com a colaboração de dois professores desse Programa.

Esse grupo entende que Educação Ambiental é [...] *“uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa ‘casa de vida’ compartilhada* (SAUVÉ, 2005, p. 317), relação esta que evidentemente implica as relações sociais que marcam as (com)vivências no meio e as interações com ele.

Esse campo de conhecimento tem como intuito facilitar, em diversos níveis, tanto local como global, uma “abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles” (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Carvalho (2004, p. 125) afirma que a Educação Ambiental crítica é aquela que dialoga com distintos saberes (populares, tradicionais e científicos), sem distinção hierárquica entre eles, o que possibilita um olhar ampliado a respeito das percepções dos diferentes grupos sociais sobre as questões socioambientais. A autora destaca a interdisciplinaridade como fundamento para a construção de novos saberes nos diversos âmbitos educacionais e faz o seguinte comentário sobre o assunto:

[...] nos caminhos da interdisciplinaridade, uma “receita pronta” seria algo muito antagônico aos ideais pretendidos. Essa busca exige disponibilidade para construir as mediações necessárias entre o modelo pedagógico disciplinar, já instituído, e as mediações de mudança. A construção de práticas inovadoras não se dá pela reprodução, mas pela criação, pela readaptação e sobretudo, no caso da interdisciplinaridade, por novas relações na organização do trabalho pedagógico (CARVALHO, 2004, p. 129).

A concepção de educação com a qual se desenvolveu o presente trabalho está pautada no pensamento de Paulo Freire, no diálogo que possibilita a construção do conhecimento de forma crítica e participativa, comprometida com a realidade em que se inserem as pessoas, sendo portanto um ato político e transformador – a partir dos sujeitos –, em contraponto à educação bancária, “[...] *para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos*” (FREIRE, 1987, p. 34), na qual as mulheres e os homens são

[...] vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 34).

Assim, os processos educativos colocados em prática foram realizados a partir da comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos, pois

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (FREIRE, 1987, p. 37).

As ações foram realizadas a partir da aproximação com pessoas de uma escola municipal e moradoras/es vizinhas/os, localizados no município de São Carlos/SP, tendo como eixo temático questões de educação, especialmente Educação Ambiental. Esta escolha foi justificada pelo fato de que a escola e as/os moradoras/es do bairro em específico se encontram muito próximos fisicamente e, por este e outros motivos, conexões importantes ocorrem entre a comunidade e as atividades de cunho socioambiental realizadas na escola.

No contexto de espaço e tempo compartilhados pelas pessoas em suas vivências (realidade concreta), estiveram presentes elementos que permitiram uma interação educativa de que participaram não somente pessoas do grupo de pós-graduanda/os (pesquisadora/es), mas, especialmente, as/os próprias/os habitantes do local e as da instituição de ensino (grupos locais). Assim se justificou o desenvolvimento de atividades que se constituíram na forma de interações educativas.

Nessa perspectiva, destaca-se a interatividade da relação entre os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem em que, simultaneamente, todos são sujeitos aprendentes, promovida pelo diálogo que se estabelece entre os componentes da relação e que impõe referência tanto aos processos mediadores como aos contextos socioeducativos e socioculturais específicos (LENOIR; PEIXOTO; ARAÚJO, 2011, p. 12-13).

Ademais, a interação educativa inspira-se em Habermas (1984) ao considerar que a relação se estabelece entre as finalidades de diferentes sujeitos (no caso, entre moradoras/es, professoras/es, estudantes, mães/pais, instituição, pesquisadoras/es), as ações e interações (palavras e gestos) em seu contexto e as dimensões simbólicas (de tipo social, afetivo, relacional etc.)

nas quais as relações se constroem e se desenvolvem sempre mediadas pelo ambiente/contexto sócio-histórico.

Sendo a interação educativa um conjunto de atividades (gestos e falas singulares e complexos), há numerosas dimensões implicadas e que emergem, grandemente, da realidade cotidiana, permitindo que a educação seja parte integrante da vida social e esta entendida como fonte constante e permanente de aprendizagem (PINTO, 2010).

A escola envolvida neste trabalho faz parte, há mais de uma década, de um projeto educacional denominado Comunidade de Aprendizagem. Este pode ser definido como

[...] um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa. Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em nível internacional que destacam dois fatores chaves para a aprendizagem na atual sociedade: as interações e a participação na comunidade. As Comunidades de Aprendizagem implicam todas as pessoas, as quais de forma direta ou indireta influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das e dos estudantes, incluindo professorado, familiares, amigos e amigas, moradores e moradoras do bairro, membros de associações e organizações do bairro e local, pessoas voluntárias etc. (NIASE, 2018).

A referida escola percorreu um longo caminho para aderir a este modelo educativo, descrito a seguir:

[...] esse processo iniciou-se no ano de 2003 com a sensibilização dos/as docentes da escola, que ocorreu durante o período de aulas, com a presença de voluntários/as nas salas aplicando as atividades preparadas pelas professoras, provocando uma grande movimentação, envolvendo toda a comunidade escolar, de entorno, parentes, amigos, professores de outras escolas, dentre outros. Desde então, temos passado por muitos momentos de reflexão sobre a escola que queremos... [...] Ao longo destes anos, temos feito boas parcerias com familiares, funcionários da escola, estudantes mais velhos atuando com estudantes mais novos, ex-alunos que hoje são voluntários, gestora comunitária da escola e estudantes e professores de universidades públicas e privadas do município. São parcerias duradouras, de pessoas que demonstram muito entusiasmo, prazer pelo trabalho que realizam, e que desejam compartilhar conhecimentos (SÃO CARLOS, 2017).

Esta escola, juntamente com outras duas presentes no município, integram programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação como

Revbea, São Paulo, V. 14, Nº 1: 377-393, 2019.

Comunidades de Aprendizagem, desenvolvendo trabalhos numa parceria entre as escolas e o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), da Universidade Federal de São Carlos, sendo que a Secretaria Municipal de Educação entende o programa como uma política pública desenvolvida pelo município (SÃO CARLOS, 2017).

Política pública é aqui entendida como linha de conduta geral ou direção que o governo está ou estará adotando, apoiada por juízos de valor que orientem seus processos de tomada de decisão, envolvendo planos (estratégia composta de objetivos, alternativas e medidas, incluindo a definição de prioridades, elaborada para viabilizar a implementação de uma política) e programas (agenda organizada dos compromissos, propostas, instrumentos e atividades necessários para implementar uma política, podendo estar ou não integrada a um plano) (BRASIL, 2002).

A forma federativa do Estado brasileiro resguarda a centralidade da União como estabelecadora das diretrizes que devem ser implantadas e complementadas pelas demais esferas da administração pública (estadual e municipal). Em âmbito federal, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, traça a Política Nacional de Educação Ambiental. No âmbito do estado de São Paulo, a Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007, traz a Política Estadual de Educação Ambiental.

No caso de São Carlos, destaca-se a Lei nº 16.920/2013, que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2014-2023, e, entre outras providências, dispõe como metas para o período:

[...] implementar no município os princípios da cidade educadora (Lei municipal 13.631/2005), estimulando a articulação entre o poder público, sociedade civil, movimentos sociais e outros, de forma que todos os espaços da cidade sejam educativos e todos os cidadãos sejam educadores; [...] ampliar e consolidar, no âmbito do sistema municipal de ensino, ações de Educação Ambiental em atendimento à Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) e à Política Municipal de Educação Ambiental (Lei municipal 14.795/2008) (SÃO CARLOS, 2013).

Justamente pelo protagonismo que as comunidades podem assumir, aliado à configuração especial da escola (em sua vocação pioneira de assumir um novo modelo em suas atividades educacionais e educadoras), a proposta de interação educativa aqui abordada voltou-se para a confluência entre as/os moradoras/es e as pessoas da escola, as/os quais, mais do que compartilharem a geografia de uma periferia urbana, podem revelar-se sujeitos de mudança. E as mudanças envolvem tanto as concepções quanto as práticas, no desenvolvimento de uma práxis libertadora.

Nesse contexto, o desenvolvimento das interações educativas realizadas teve os seguintes objetivos: compreender a relevância do espaço educacional/recreativo coletivo próximo à Área de Preservação Permanente (APP) do córrego Monjolinho, no bairro em questão, por meio da percepção das/os suas/eus moradoras/es, e colaborar com as demandas educativas apresentadas pelas/os professoras/es da escola, que sejam relacionadas transversalmente à Educação Ambiental e que estejam dentro das possibilidades de colaboração e conhecimento do grupo.

Metodologia

As interações educativas foram realizadas em dois locais específicos de um bairro no município de São Carlos (SP), que se interconectam (pela proximidade e pelo diálogo entre ambos): no espaço coletivo das/os moradoras/es do bairro e na escola municipal. Para tanto, foram pautadas nos ensinamentos de Freire (1988) e no conceito de aprendizagem dialógica (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Paulo Freire, em seu texto “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”, elenca e problematiza questões fundamentais para a atuação de educadoras/es e pesquisadoras/es junto aos grupos sociais sujeitos da interação educativa. Freire destaca a necessidade de se entender o que de fato significa a realidade concreta. Esta não pode se reduzir a um grupo de dados objetivos referentes a um determinado contexto e a um determinado tema. “A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida” (FREIRE, 1988, p. 35). Assim, implicam-se aí objetividade e subjetividade.

A possibilidade dos grupos populares agirem também como sujeitos da pesquisa, juntamente com a pesquisadora ou o pesquisador, é condição indispensável para uma postura libertadora, ao invés de uma ação pautada na doação e na prescrição. Sobre esta questão, Freire esclarece que,

[...] 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 objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. [...] 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 desvelado, a realidade concreta (FREIRE, 1988, p. 35).

Revbea, São Paulo, V. 14, Nº 1: 377-393, 2019.

O conceito de aprendizagem dialógica relaciona-se à “*maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como unidade*” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 43). Os princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O diálogo igualitário foi concebido fundamentalmente a partir dos conceitos de diálogo e de palavra verdadeira, de Paulo Freire, e do conceito de ação comunicativa, de Habermas, como segue:

[...] dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens e algumas mulheres, mas direito de todas as pessoas e, precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la pelos outros, ou para os outros, num ato de prescrição. E nisto, nós, profissionais e pesquisadores, temos de aprender a efetivamente escutar os demais agentes de cada escola (familiares, estudantes, comunidade de entorno) e com eles e elas consensualizar os rumos educativos do trabalho e das relações (FREIRE, 2005⁶, *apud* MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 45-46).

A ação comunicativa torna possível às pessoas que estão em determinada situação, e que se dispõem a dialogar, buscar o entendimento sobre alguma problemática no mundo e orientar a ação de cada sujeito, a partir do acordo para sua superação. A ação comunicativa é, assim, ao mesmo tempo, linguagem e ação - aproximando-se do conceito de palavra verdadeira de Freire (HABERMAS, 1987a⁷, 1987b⁸, *apud* MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.47).

Este primeiro princípio tem como pressuposto o abandono de esquemas comunicativos automáticos. Os sujeitos em uma interação dialógica não devem se pautar nas posições ocupadas pelos participantes (profissão, sexo, idade, cor da pele, grau de escolaridade), mas sim pelos argumentos pautados no saber e no pensar de cada pessoa. Dessa maneira, durante o encontro é possibilitado o surgimento de novas compreensões e consensos em prol do coletivo (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 44-45).

⁶ FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

⁷ HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. (v. I). **Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987a.

⁸ HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. (v. II). **Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b.

Isto significa que o poder está na argumentação que fazem os sujeitos, entendida como apresentação de razões com pretensões de validade, tendo como eixo o que une as pessoas em determinado lugar, enquanto interesse em comum. Nas escolas, o interesse comum é que todas as pessoas aprendam mais e melhor e que todas as pessoas sejam entendidas como fonte inesgotável de conhecimentos, na diversidade de suas origens, experiências de vida e saberes (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 44).

Em suma, o diálogo igualitário

implica sujeitos que, ao pronunciarem o mundo, se comprometem com sua transformação [...] depende da compreensão de que todas as pessoas são inteligentes e que a inteligência de cada pessoa se faz a partir do corpo e da experiência de vida que cada uma tem (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 48).

O segundo princípio é o da inteligência cultural, construído por Flecha (1997⁹, apud MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 49), ao debruçar-se sobre as compreensões de inteligência desenvolvidas no decorrer dos séculos XIX e XX, com o intuito de superar conceitos elaborados no mundo acadêmico que geraram “expectativas desiguais de possibilidade de aprendizagem, e que materializaram práticas educacionais segregadoras e agravadoras de desigualdades sociais” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 49). Outros estudiosos e pensadores, como Mead, Vygotski, Habermas e Freire, contribuíram para desconstruir a ideia de que a escolaridade é fonte decisiva da inteligência, sequer seja elemento isolado, ressaltando a importância do coletivo na formação da subjetividade (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 49).

Desse modo, a inteligência cultural entende a inteligência como um processo intersubjetivo, construído a partir das experiências de vida dos sujeitos (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2010, p. 52). É a “capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de transferências dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a se mover, a decidir, a se comportar num novo meio” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 53), e também:

⁹ FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

[...] possibilita que se estabeleçam, na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem, altas expectativas com relação a todas as pessoas, pois a partir dela se considera que todas as pessoas têm coisas a aprender e também a ensinar – como diria Freire, ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo (MELLO; BRAGA; GABASSA 2012, p. 54).

A transformação, terceiro princípio da aprendizagem dialógica, busca superar, principalmente no âmbito escolar, a teoria da reprodução, que considera esse espaço unicamente como reprodutor das desigualdades sociais e sem a possibilidade de nele fomentar a transformação da sociedade. Este princípio tem como pressuposto a ação humana, “*capacidade de cada sujeito de intervir no mundo no qual vive*” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 54-56).

A dimensão instrumental da aprendizagem constitui o quarto princípio, no qual destaca-se a crítica feita às políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para o ensino básico, desde o surgimento dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 62), que têm como base o conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel. Nesta perspectiva “*origem social, étnico-racial e de gênero limitariam, segundo Ausubel, a capacidade de aprendizagem. Para ele, as crianças provenientes da classe baixa e as negras teriam menos condições de desenvolver a aprendizagem escolar*” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 63).

Os conhecimentos anteriores das/os estudantes são importantes na contextualização de suas realidades, mas não podem ser entendidos como limitadores da aprendizagem. Dessa maneira, a aprendizagem dialógica não se nega ao conhecimento instrumental, mas sim à colonização tecnocrática de sua aprendizagem. Para Mello; Braga e Gabassa (2012, p. 64):

[...] o que acontece é justamente o contrário: a aprendizagem instrumental se intensifica e se torna mais profunda a partir da aprendizagem dialógica. Isto porque o diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação, um dos mais importantes instrumentos, necessários na sociedade em que vivemos.

A criação de sentido, quinto pilar da aprendizagem dialógica, se faz necessária a partir do entendimento da complexidade da sociedade atual, globalizada, “*informatizada, avançada e moderna*” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 66).

Weber, ao analisar a construção da modernidade, ressalta a ideia de que a modernização se apresenta como um processo

Revbea, São Paulo, V. 14, Nº 1: 377-393, 2019.

histórico universal de desencantamento, que toma a racionalidade enquanto técnica, burocrática e industrial. Pensando nas tendências da independência dos sistemas de ação racional com objetivo a fim, que caracteriza, desde o século XVIII, o desenvolvimento da sociedade capitalista, Weber formula uma crítica a essa realidade, que se apresenta a partir das teses de perda de sentido e perda de liberdade. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 66).

Destaca-se também, como fundamento para este princípio, Habermas (1984¹⁰, *apud* MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 67) que, em sua obra “Ciência e técnica como ideologia”, trata da ciência e da técnica como imperativos da sociedade moderna. No entanto, o autor destaca a possibilidade de superar a racionalidade instrumental, já que, de certo modo, esta é validada pelos indivíduos componentes da sociedade.

Neste sentido, Flecha (1974, *apud* MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 68) salienta:

[...] o ensino pode contribuir positivamente para essa perspectiva, promovendo a comunicação pessoa-pessoa. A escola deve ser um espaço para conversar e não para calar. Isso porque o sentido só surge quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações, e as falas devem poder ser sobre o cotidiano, a vida de maneira geral.

A escola, como destacam as autoras, deve ser um espaço onde se possa aceitar o desafio de reelaborar o sentido existencial da atualidade, a partir da criação de espaços de convivência compartilhada e dialogada, “um lugar no qual seja possível sonhar, viver solidariamente e projetar o futuro” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 68).

Os últimos princípios, não menos relevantes, são a solidariedade e a igualdade de diferenças. A solidariedade, na perspectiva da racionalidade comunicativa, estruturante das comunidades de aprendizagem, depende da solidariedade social. As autoras (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 69-70) remetem aos pensadores Durkheim e Habermas para elucidar a construção do conceito de solidariedade social. Durkheim afirma que os indivíduos constituem uma consciência coletiva, ou seja, “o eu coletivo que com suas associações forma os membros do grupo – a pessoa coletiva – tem uma estrutura tal que transcende a consciência das pessoas individuais, uma vez que lhes é imanente” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 69). Para Habermas, no entanto, “a identidade coletiva se constitui enquanto um consenso normativo, e não pode se tratar de um consenso alcançado, pois a identidade dos membros

¹⁰ HABERMAS, J. **Ciencia y técnica como ideologia**. Madrid: Tecnos, 1984.

do grupo se constitui originariamente com a identidade do grupo” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2010, p. 69).

A solidariedade possibilita manter os sujeitos ligados uns aos outros, portanto,

[...] é o elo que mantém os sujeitos conectados num pertencimento ao mesmo mundo social. A ação comunicativa e o diálogo dependem dessa solidariedade social para se estabelecer e ao mesmo tempo se engendram. Não é possível dialogar e buscar consensos, ou objetivos comuns a alcançar, se me considero único no mundo, ou se a situação dos sujeitos ao meu redor não me atinge. Se não me solidarizo com os outros do meu coletivo, não me é possível o diálogo (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 71).

Por fim, a igualdade de diferenças *“articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos grupos e pessoas, com o igual direito a ser diferente, ou seja, proteção social sem homogeneização cultural e sem formatação dos percursos e escolhas pessoais”* (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 74). As diferenças são entendidas como direito igualitário que todos os indivíduos têm de viver de forma singular no mundo. *“As diferenças são essenciais para uma educação que garanta, para todas as pessoas, que elas tenham as mesmas oportunidades de se realizarem enquanto pessoas”* (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 77).

Desta maneira, esses princípios pautaram o trabalho desenvolvido do início ao fim, desde o planejamento das atividades junto à comunidade escolar e às/os moradoras/es do bairro, durante a execução das interações educativas, até a finalização e reflexões finais.

Desenvolvimento e análise dos resultados

A etapa inicial de aproximação e apresentação do grupo às moradoras e aos moradores do bairro e à direção da unidade de ensino ocorreu de maneira concomitante num primeiro momento, no final do mês de setembro de 2017, por duas vias: através de contato preliminar via telefone com a vice-diretora da escola, quando foi apresentada a ideia inicial do projeto, e da participação de membros do grupo de educadoras/es em um mutirão na escola, que teve como objetivo preparar os canteiros para a construção da horta, o que favoreceu o diálogo com as/os moradoras/es, professoras/es e direção presentes na atividade.

Este grupo de moradoras/es refere-se a uma família em específico, que reside nesta localidade há cerca de trinta anos, desde o início da formação do bairro. Elas/es se colocaram disponíveis para interagir, de maneira dialógica, e colaborar com informações e discussões no âmbito deste trabalho, sobre problemas socioambientais enfrentados localmente, sobre a construção e manutenção de um espaço educacional/recreativo cuidado por elas/es e

também sobre o envolvimento destas/es enquanto participantes da comunidade escolar em questão.

Nesta interação, que se deu no espaço educativo/recreativo, foi possível entender que a área é utilizada por moradoras/es principalmente da rua onde ela se encontra, que é rica em árvores frutíferas e nativas, possui uma horta, uma casinha na árvore, balanços e bancos, onde as crianças brincam. Seguindo por uma trilha ao lado, localizam-se nascentes do córrego do Monjolinho, em uma área de preservação permanente (APP) rica em árvores nativas.

Neste diálogo, destacou-se o fato de que a família vem lutando para que a APP seja mantida. Desde que residem no local, fizeram diversas denúncias à prefeitura e órgãos de fiscalização ambiental contra invasões irregulares na área e outras ações prejudiciais à manutenção do espaço. Ademais, a família mantém uma relação de colaboração com a escola, pois estiveram presentes nos mutirões recentes na horta e participam de forma ativa na proposta da unidade como comunidade de aprendizagem.

As interações educativas com a escola foram programadas a partir de duas reuniões com a direção no mês de setembro, nas quais foi possível ajustar as demandas locais com a proposta de nosso projeto. Cabe destacar que, devido à escola estar neste período atribulada com a proximidade do final do semestre, o que inclui o fechamento de notas das/os estudantes e outras necessidades internas, além de já possuir um cronograma de atividades programado (o que engloba formações específicas no horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC –, participação de grupos colaborativos diversos no cotidiano escolar etc.), foi possível desenvolver somente duas interações educativas específicas na escola, ambas realizadas durante o mês de outubro, a saber:

- roda de conversa sobre comunidades de aprendizagem e povos indígenas no território brasileiro, realizada no HTPC;
- plantio de adubos verdes e hortaliças na horta com uma turma do 5º ano.

A primeira interação foi feita com as/os professoras/es durante uma sessão de HTPC, que ocorre geralmente às segundas-feiras no período noturno. A atividade pode ser entendida como um momento de formação continuada no âmbito escolar, ou, mais precisamente, de acordo com Menezes e Santos (2002, s/p):

[...] são reuniões pedagógicas contabilizadas na jornada de trabalho do professor das escolas públicas de alguns estados brasileiros. Estas reuniões têm o objetivo de servir como espaço privilegiado para a discussão de determinados assuntos, principalmente os referentes à metodologia de ensino. Os HTPCs também são utilizados para outros objetivos, estabelecidos na proposta pedagógica das escolas, inclusive para a capacitação dos professores.

Revbea, São Paulo, V. 14, Nº 1: 377-393, 2019.

Foi realizada uma reunião com a direção da escola para a escolha dos temas tratados no HTPC, que foram selecionados de acordo com a demanda dos docentes, discutidos previamente em reuniões de planejamento da unidade de ensino. Entre eles, podem ser destacados: oficina de jogos, descritores curriculares, arte africana e indígena, retomada da discussão a respeito da proposta de comunidades de aprendizagem, diversidade (gênero, etnias) e estudantes especiais. Diante dessa gama de assuntos, foram eleitos dois com os quais o grupo possuía maior afinidade: comunidades de aprendizagem e povos indígenas brasileiros.

Para um melhor aproveitamento da interação, foram convidados dois estudantes indígenas da universidade, que gentilmente aceitaram o convite e estiveram presentes neste dia, enriquecendo de maneira singular o encontro. Em um primeiro momento, realizou-se breve apresentação do projeto e das/os componentes do grupo de pós-graduanda/os, seguido de uma breve revisão sobre aprendizagem dialógica, perspectiva teórica que embasa o funcionamento das comunidades de aprendizagem, acima descrita sucintamente.

Na sequência, foi feita uma exposição didática com enfoque nas relações entre o estado nacional e os povos indígenas, com o intuito de favorecer um diálogo pautado em um panorama histórico e crítico da formação da sociedade brasileira, com destaque para o genocídio efetuado pelo projeto de colonização europeu em nosso país e para as relações assimétricas de poder entre colonizadores e os povos ameríndios.

Nesta perspectiva, foram abordados aspectos sobre a população indígena existente no território anterior à invasão europeia, estimada em quatro milhões de indivíduos, composta por mais de mil etnias e cerca de 1.300 línguas, comparativamente à realidade atual, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE (305 etnias, cerca de 900.000 indivíduos e 274 línguas). Também foram apresentados dados sobre a distribuição da população indígena atual residente no meio rural e urbano (IBGE, 2010), os quais mostraram que 36% dos indígenas moram nas cidades, possibilitando reflexões acerca desta realidade e os desafios inerentes a ela.

Posteriormente, foi realizada uma retrospectiva histórica da relação estatal para com estes povos, desde a política integracionista da catequese, coordenada pela igreja católica – que vigorou do século XV até final do século XIX –, passando pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, organização do movimento indígena na década de 1980 e as recentes reformas efetuadas na política indigenista, a partir da década de 1990, durante os governos Collor e Fernando Henrique Cardoso. Evidenciou-se a promulgação da Constituição de 1988 como fundamental para garantir o direito à terra, de natureza originária e coletiva, entre outras normativas infraconstitucionais, as políticas públicas das quais hoje são beneficiários, assim como as ameaças recentes a essa legislação específica, entre diversos projetos de leis que tramitam no legislativo federal (VAZ; NORDER, 2018).

Após tal introdução, os estudantes indígenas, citando as ações afirmativas que hoje propiciam sua presença em cursos de formação profissional em universidades pelo país, falaram, cada um, sobre sua origem, modos de vida, desafios encontrados na cidade distante e no ambiente acadêmico, preconceito e discriminação racial, conhecimento tradicional, organização social, entre outros assuntos. A partir de suas falas, as/os professoras/es fizeram perguntas, o que favoreceu um diálogo transparente, no qual entendimentos do senso comum sobre a realidade indígena brasileira foram elucidados ao longo da conversa, assim criando um ambiente de aprendizagem mútua.

Especial oportunidade de aprendizado foi propiciada pela presença dos indígenas na atividade de trabalho pedagógico coletivo. Foi uma experiência marcante, enriquecedora, esclarecedora, em que se vivenciou a força do diálogo como forma de construir conhecimento e dirimir a ignorância, na busca por superação de preconceitos profundamente enraizados nas culturas modernas de origem europeia.

Vale destacar a importância dos temas abordados neste HTPC, diante do fato desta escola ser uma comunidade de aprendizagem e da necessidade das/os professoras/es sempre retomarem os princípios que a fundamentam: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças, descritos anteriormente. A questão indígena e a da diversidade cultural se relacionam, principalmente, ao princípio da igualdade de diferenças.

Por fim, as/os integrantes deste encontro ficaram muito satisfeitas/os com o resultado, o que foi evidenciado pelas falas de agradecimento no final da interação educativa. Os indígenas, por estarem em um espaço onde foram ouvidos com respeito e interesse, cumprindo assim parte de sua militância, que é a de divulgação de suas culturas e das questões afeitas à relação intercultural na atualidade; a comunidade escolar, por ter tido a possibilidade de conhecê-los e a de entender um pouco mais sobre esta realidade e os desafios colocados a elas/eles enquanto professoras/es responsáveis pela formação de crianças e jovens comprometidas/os com a realidade política e socioambiental de nosso país.

A segunda interação educativa foi realizada na horta escolar, com as/os estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Nesta atividade foi realizada uma prática de adubação verde e plantio de hortaliças diversas.

As/os estudantes foram divididas/os em grupos e acompanharam uma breve explicação sobre os processos de adubação verde e de plantio de hortaliças, foram questionadas/os se conheciam hortas e processos de plantio. Muitas/os disseram que nunca tiveram experiências similares, enquanto outras/os revelaram já possuir conhecimentos prévios sobre essas práticas. Uma aluna é residente de uma ecovila do município e já conhecia os processos de adubação verde e plantio de hortaliças. A contribuição dessa estudante favoreceu o diálogo e inspirou as/os colegas a participarem mais da interação,

Revbea, São Paulo, V. 14, Nº 1: 377-393, 2019.

respondendo perguntas e falando de suas experiências e de seus conhecimentos.

Após o plantio e o diálogo, foi organizado um mutirão por parte das/os estudantes para a remoção de plantas espontâneas que estavam crescendo nos canteiros. Depois, foram instruídas/os a recobrir o solo com palha seca. Novamente o grupo apresentou algumas perguntas, desta vez sobre a função da cobertura morta, as quais algumas/uns estudantes souberam responder de prontidão.

Para finalizar, todas/os molharam os canteiros prontos utilizando regadores e depois retornaram às salas de aula.

Considerações finais

Um dos objetivos iniciais era o de entender a relação das/os moradoras/es de uma rua de um bairro anexo à escola do contexto da pesquisa. Feita a interação educativa com este grupo, verificou-se que a relação com a escola e com a área recreativa/educacional acontece primordialmente por meio desta família em específico, e não em uma perspectiva mais ampla, que poderia englobar grande parte das/os moradoras/es dessa rua e do bairro como um todo.

O outro objetivo, que era o de entender de que maneira as/os educadoras/es da escola conduzem o processo relativo à Educação Ambiental localmente e de que maneira este se relaciona com a política e o programa municipais de Educação Ambiental, foi modificado, pois, ao investigar juntamente com as componentes da direção escolar as demandas para serem trabalhadas pelo projeto, outras abordagens tiveram destaque, como a executada durante o HTPC de que participamos e o plantio realizado na horta por nós conduzido. Com isso, então, a partir de um planejamento em conjunto, puderam ser delineadas demandas escolares mais urgentes, as quais, por fazerem mais sentido aos sujeitos do contexto, favoreceram sua participação engajada e motivada por uma confiança mútua, condição essencial para o exercício do diálogo no sentido freiriano, base da aprendizagem dialógica, em contexto escolar ou fora dele.

Já na aproximação da escola, explicitou-se certa dificuldade para executar o projeto em um período reduzido de tempo, uma vez que ele foi realizado como parte de uma disciplina de Educação Ambiental desenvolvida no segundo semestre de 2017, principalmente pelo calendário escolar já estar tomado de momentos e atividades a serem realizadas até o final do ano, deixando poucas brechas para que as propostas e atividades do projeto pudessem ser desenvolvidas. Apesar disso, as interações educativas foram realizadas com a presteza e o rigor possíveis, de modo que as pessoas envolvidas certamente puderam experimentar interessantes aprendizagens.

Vale mencionar a receptividade da direção e das/os professoras/es da escola, que aceitaram prontamente o projeto. Para as/os pós-graduandas/os, conhecer uma escola de comunidade de aprendizagem atuante foi, sem

Revbea, São Paulo, V. 14, Nº 1: 377-393, 2019.

dúvida, uma experiência única na trajetória enquanto profissionais e pesquisadora/es da Educação Ambiental. A interação educativa no HTPC foi exitosa, principalmente por ter possibilitado o diálogo entre os estudantes indígenas da UFSCar e as/os professoras/es da escola, que indicaram carência de um conhecimento mais fundamentado sobre a realidade indígena brasileira, não somente a respeito do que esses povos têm a aprender com nossa cultura predominante, mas especialmente a respeito do que nós temos a aprender com esses povos. A atividade na horta foi também muito proveitosa para as/os educadoras/es ambientais e certamente para as/os estudantes, que tiveram a oportunidade de conhecer um pouco sobre o funcionamento da adubação verde, muito utilizada na agroecologia e na agricultura como um todo.

Todos esses aspectos foram alcançados em atividades conduzidas dialogicamente ao longo de todo o trabalho, em que foram valorizadas sobretudo as relações interpessoais, na busca de um cumprimento o mais consistente possível dos princípios da aprendizagem dialógica, aqui adotados como um guia desafiador, nos termos acima apontados. Essa busca e esses alcances se deram nos diferentes momentos e atividades do trabalho: na estruturação coletiva das ideias que foram inicialmente elaboradas, na construção do planejamento das atividades de forma participativa junto à comunidade escolar e no desenvolvimento das interações educativas junto às/aos moradoras/es e à escola, o que possibilitou uma experiência de aprendizagem concreta e gratificante para os sujeitos envolvidos, particularmente pela solidariedade que se estabeleceu, pela criação coletiva de sentido que se fez espontaneamente e pelo compromisso tácito com a transformação social a partir das pessoas como sujeitos históricos.

Agradecimentos

Agradecemos à escola e às/os moradoras/es do bairro, que nos receberam com entusiasmo, afeição e respeito, o que, desta forma, permitiu desenvolver um trabalho pautado no diálogo igualitário, na solidariedade e na construção participativa de interações educativas e, ainda, aos estudantes indígenas da UFSCar, que disponibilizaram seu tempo para promover a roda de conversa na comunidade escolar.

Referências

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

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Avaliação ambiental estratégica.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiX4fXD9dvVAhUGlpAKHWRHDAYQFggxMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mma.gov.br%2Festruturas%2Fsqa_pnla%2F_arquivos%2Faae.pdf&usq=AFQjCNHjtSscMlatftfMwLGnfRomcC2KAA>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Revbea, São Paulo, V. 14, Nº 1: 377-393, 2019.

IBGE. **Indígenas**. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>>. Acesso em: 02 out. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C.R. (org.). **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 34-41.

HABERMAS, J. **Ciencia y técnica como ideologia**. Madrid: Tecnos, 1984.

LENOIR, Y.; PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C.H.S. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. **EDUC ATIVA Revista do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE | Pontifícia Universidade Católica de Goiás**, v.14, n. 1, jan/jun 2011.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. HTPCs (horas de trabalho pedagógico coletivo) (verbetes). **Dicionário interativo da educação brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=421>>. Acesso em: 10out. 2017.

NIASE. Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa/UFSCar. Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/arquivos/1_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informacoes-gerais-traduzido.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO CARLOS. Resolução COMDEMA-SC nº 1, de 25 de novembro de 2008. Programa Municipal de Educação Ambiental de São Carlos. *In*: OLIVEIRA, H.T.; LOGAREZZI, A. (orgs.). **Marcos de referência para a Educação Ambiental: da teoria à prática e do local ao global**. São Carlos: Ufscar, 2013.

SÃO CARLOS, **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao/157051-comunidades-de-aprendizagem.html>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago, 2005.

VAZ, R.M.G.F.C.; NORDER, L.A. Povos indígenas, políticas públicas e extensão rural no Brasil. *In*: OLIVEIRA, C.M.; COLENCI, L.; BRITTO, M. (orgs.). **Novos Direitos: Direitos e Políticas Públicas**. São Carlos: CPOI/UFSCar, 2018. p. 102-121. Disponível em: <http://www.novosdireitos.ufscar.br/NOVOSDIREITOS_DireitoePolíticasPublicas.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.