

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ADULTOS EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS**

JANAINA MICHELINI

Bauru
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ADULTOS EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS**

Janaina Michelini
Marília de Freitas Campos Tozoni Reis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, área de concentração Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da UNESP/Campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência.

Bauru
2007



*Aos parceiros de pesquisa,
com imensa gratidão.*

Agradecimentos

- À Profa. Marília, por todos esses anos de aprendizado e convivência.
- À minha família, pelo apoio e estímulo.
- Ao meu filho, Artur, por me ajudar a reorganizar o nosso tempo juntos, pelo carinho e amor sempre encorajadores.

Sumário

1. Resumo	p. 06
2. Introdução	p. 07
3. Procedimentos Metodológicos	p. 24
4. Síntese do Processo Vivido	p. 32
5. Processo Grupal	p. 38
6. Educação ambiental e alfabetização de adultos: uma proposta de articulação	p. 69
7. Marginalização: condição presente no processo vivido	p. 96
8. Conclusão	p. 119
9. Referências	p. 123

Resumo

Buscando articular os processos educativo ambiental e de alfabetização de adultos, na perspectiva da educação transformadora, emancipatória e crítica, o problema de pesquisa proposto por este estudo é **a construção coletiva de uma proposta de educação ambiental como apoio ao processo de alfabetização de adultos**. A metodologia da pesquisa-ação-participativa orientou os trabalhos desenvolvidos com um grupo de adultos-alfabetizandos de uma escola municipal da cidade de Botucatu. Os dados nos mostram que, ao longo do processo, a produção de conhecimentos foi muito significativa em relação a diferentes aspectos. No tocante ao processo grupal, o relato dos participantes sobre as suas próprias histórias de vida desencadeou um processo de identificação entre eles, criando uma relação de confiança no Grupo, que se mostrou fundamental para o processo educativo. Já a articulação entre os processos educativo ambiental e de alfabetização de adultos apontou possibilidades para que os alfabetizandos participassem do processo de construção de conhecimentos. E, por fim, a identificação e a reflexão coletiva sobre a marginalização a que estavam submetidos na escola, levou os alfabetizandos a enfrentarem esta condição.

Palavras Chave: educação ambiental, alfabetização de adultos, pesquisa-ação-participativa.

1. Introdução

O século XXI nos apresenta um desafio urgente: o enfrentamento da atual crise sócio-ambiental que foi construída historicamente, mas que agora tem tal intensidade que coloca a vida no planeta em risco. Neste contexto, a educação ambiental (EA) vem se consolidando como um importante instrumento de problematização desta crise. Ao analisarmos o histórico da EA, podemos perceber que este movimento educacional é relativamente recente. No entanto, embora recente, existem, atualmente, diferentes concepções de educação ambiental que orientam as ações e as intervenções dos educadores.

O estudo realizado por Tozoni-Reis (2004) sobre as referências teóricas dos professores que tratam da temática ambiental e da educação ambiental nos cursos de graduação das universidades públicas do Estado de São Paulo, contribui para a compreensão destas diferentes concepções de EA que coexistem atualmente. Neste estudo a autora identificou três tendências para essas concepções, a partir das representações de professores responsáveis pela formação dos educadores ambientais em cursos de graduação na educação superior.

Na "tendência natural" predomina a concepção de que a "relação homem-natureza é definida pela própria natureza". Esta concepção abre espaço para uma certa ingenuidade e veneração da natureza. Uma das conseqüências disso é a construção de uma imagem apocalíptica em que a crise ambiental aparece como uma "vingança" da natureza sobre os homens: o "medo" - da vingança da natureza - é o argumento moralista e disciplinatório. O papel da educação ambiental, neste caso, seria o de adaptar os sujeitos ao mundo predeterminado pelos processos naturais,

promovendo uma reintegração - compreendida como submissão - do indivíduo à natureza.

Já na "tendência racional", a relação homem-natureza é definida pela razão. Há uma supervalorização da ciência, neutra, como fundamento da ação dos sujeitos no mundo, inclusive do ponto de vista ambiental, demonstrando a rejeição do caráter ideológico da ciência. O papel da educação, neste caso, ficaria reduzido "à função de transmitir esses conhecimentos técnico-científicos e desenvolver formas eficientes de garantir essa transmissão". Isto é, a educação ambiental teria como função a preparação dos indivíduos para viverem em uma sociedade em que os recursos naturais não se esgotem: a sociedade aqui é compreendida como a "soma" dos indivíduos ambientalmente preparados. Convivemos, na área ambiental, com uma concepção que lança mão do discurso apocalíptico fundamentado na idéia de que a ciência é neutra e inquestionável.

Ao observarmos muitas das ações educativas ambientais desenvolvidas atualmente, podemos perceber, na maioria delas, a presença de uma forte influência das tendências "natural" e "racional" articuladas, transformando em "senso comum" a percepção da educação ambiental como um movimento que divulga informações científicas sobre o ambiente e objetiva a mudança individual de comportamento. Por não questionarem o atual sistema de desenvolvimento, de caráter liberal, estas abordagens podem contribuir para a manutenção das atuais relações sociais, origem da degradação ambiental. Lembremos como muitos setores sociais utilizam-se dos diferentes instrumentos do modelo hegemônico de desenvolvimento, como a publicidade "verde", por exemplo: uma estratégia para vender mais e, conseqüentemente, gerar ainda mais lucro.

No entanto, existe outra tendência que traz uma percepção mais ampla e complexa da educação ambiental, identificada por Tozoni-Reis

(2004) em seu estudo: a "tendência histórica". Esta tendência considera a perspectiva histórica - no sentido crítico - nas análises da crise ambiental, inclusive no sentido de sua superação. Nesta concepção, a relação homem-natureza e as relações entre os seres humanos são definidas pela história social, isto é, pelas formas históricas das relações sociais. Os conhecimentos científicos também são valorizados, mas considerados também histórica e socialmente, reconhecendo o caráter ideológico da ciência. A educação, então, é compreendida como "prática social construída e construtora da humanidade, dentro de uma realidade histórica, e não simples transmissão de conhecimentos científicos neutros e a-históricos". O papel da educação e, conseqüentemente, da educação ambiental é, desta forma, a formação humana compreendida em sua forma mais ampla, que garante aos sujeitos as condições para lutar pela superação da exploração, tanto no sentido social quanto ambiental.

Esta tendência diz respeito à concepção de educação ambiental crítica e transformadora que orientou o desenvolvimento deste estudo. Muitos pesquisadores da área vêm contribuindo para a consolidação desta concepção de EA. No entanto, podemos identificar também entre eles diferentes abordagens para a educação ambiental crítica.

Esta perspectiva crítica da educação ambiental já estava presente em Reigota (1995), que a definiu como:

Uma educação política, fundamentada numa filosofia política da ciência da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma nova aliança com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas. (p.61)

É preciso considerar que educação ambiental, assim como a educação, é atividade da prática social e, portanto, ambas são eminentemente políticas. Porém, não são necessariamente críticas e transformadoras, pois, sendo políticas, podem ser não críticas e reprodutoras (TOZONI-REIS, 2007a).

Na prática pedagógica dialógica sugerida, o referencial proposto por Paulo Freire em seus estudos sobre a educação libertadora é evidente. Formação humana aqui é compreendida em sua dimensão social, como elemento central da superação das desigualdades. Nesta mesma linha de referenciais, temos a idéia de que: "somos uma síntese de nossas características individuais e hereditárias na interação com os padrões da sociedade à qual pertencemos" (GUIMARÃES, 2006, p. 15).

Para Loureiro (2006), a educação ambiental crítica é complexa, e perpassa os diversos segmentos da sociedade, envolvendo diferentes atores e problematizando as relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas pelo modelo de organização social que vivenciamos.

Nesta perspectiva, a educação ambiental é, portanto, coletiva, política, crítica e, por tudo isso, transformadora, acrescentando-se a idéia de que também é emancipadora.

Sendo assim, a educação ambiental é, em sua natureza, educação. Saviani (1994) define educação como "o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é, histórica e coletivamente, produzida pelo conjunto dos homens". E, Saviani (1997), completa: "a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação".

No atual contexto mundial, portanto, em que diferentes formas de compreender e de enfrentar a crise ambiental fundamentam diferentes concepções de educação ambiental, é preciso justificar a sua adjetivação como "crítica". Isto é, na busca dos referenciais teóricos para a fundamentação de nossas ações educativas que se caracterizam pela problematização do ambiente, não basta anunciar a educação ambiental

crítica, é preciso refletir sobre seus pressupostos, seus princípios, seus elementos definidores, seus referenciais e propostas teóricas. Loureiro (2005) num texto síntese que busca elucidar os fundamentos teóricos da educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória identifica a necessidade de explicitar que, embora possa parecer que nas publicações da educação ambiental as diferentes abordagens sejam a evolução de outra ou uma forma de aperfeiçoamento metodológico, essas diferentes concepções de educação ambiental se diferenciam desde suas origens. Neste sentido, a adjetivação da educação ambiental como crítica refere-se à origem desta concepção, que, segundo suas análises, tem como base a Teoria Crítica de interpretação da realidade. Assim, é no grupo de intelectuais da Escola de Frankfurt, que ela, resultante do diálogo entre a teoria e o método dialético marxista, tem origem (LOUREIRO, 2005). Este autor destaca algumas das características da Teoria Crítica como:

1. a análise dos processos de legitimação do Estado na sociedade de consumo;
2. a crítica ao uso ideológico da ciência e da tecnologia na reprodução da sociedade;
3. a negação da neutralidade do conhecimento científico;
4. o exame minucioso da "indústria cultural" que, no capitalismo, fabrica necessidades materiais e simbólicas favoráveis ao individualismo, à competitividade desigual e ao consumismo;
5. a argumentação em favor da racionalidade emancipatória e da liberdade;
6. a crítica à racionalidade instrumental, por favorecer processos inerentes à acumulação capitalista (eficiência produtiva, quantificação da realidade e dicotomia sociedade-natureza). (p. 325)

Ainda segundo esse autor, a "finalidade primeira e última" da Teoria Crítica é "construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e para a transformação da sociedade" (p. 326). No campo da educação, portanto, a Teoria Crítica fundamentou o surgimento da Pedagogia Crítica. Henri Giroux, segundo estas análises, foi um de seus principais fundadores da hoje bastante conhecida Pedagogia Crítica. Este autor, fortemente influenciado pela Escola de Frankfurt, propõe uma Educação para Cidadania em que o

currículo escolar é criado com base nos conceitos de emancipação e de libertação e a atuação do professor é comprometida com a construção dos conhecimentos e com a superação das relações de dominação:

... os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática. No seu cerne, essa forma de educação é política, e seu objetivo é uma sociedade democrática genuína, que seja sensível às necessidades de todos e não apenas de alguns privilegiados. (GIROUX, 1986, p. 262 - 263)

Sabemos da aproximação da compreensão de Girox com a Pedagogia de Paulo Freire. No entanto, é preciso considerar que, no Brasil, a Pedagogia Crítica tem vários referenciais. Os autores Demerval Saviani e Paulo Freire, entre outros, contribuem muito para a pesquisa e a prática pedagógica na perspectiva crítica, mas têm diferentes formas de compreendê-la. Saviani (2000) desenvolveu a pedagogia histórico-crítica como forma de superação das teorias denominadas por ele como "teorias não críticas" - ingênuas por não se saberem condicionadas e por acreditarem que são superiores aos fatos, imaginando serem capazes de determiná-los e alterá-los por si mesmas - e "teorias crítico-reprodutivas" - que compreendem a educação determinada unidirecionalmente pela estrutura social e não relacionada dialeticamente com a sociedade. Para esta superação, o autor destaca a importância das classes populares se apropriarem dos conteúdos e conhecimentos produzidos pela humanidade e propõe a pedagogia histórico-crítica como uma formulação que:

... consiga articular teoria e prática, assim como professor e alunos, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. (...) Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2005, p. 263).

Temos, então, que, nesta abordagem, a prática social, como ponto de partida e ponto de chegada, não esvazia o processo educativo dos conteúdos

culturais, mas dá-lhes sentido social, histórico e político. Já Paulo Freire, em seu "diálogo" com o pensamento marxista e outros pensadores críticos, propõe a educação comprometida politicamente com as classes populares, em que o processo de ensino/aprendizagem valoriza muito mais as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos. Propõe, também, "a formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores da própria história" (CARVALHO, 2004, p.156). Neste sentido, para Paulo Freire (2005), a transformação do mundo se dá pela práxis - na palavra, no trabalho, na ação-reflexão:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (p.90).

Apontadas algumas das diferenças acerca do caráter crítico da prática educativa como prática social nestes dois autores referências, este estudo optou por considerar a perspectiva crítica em sua forma ampla, concluindo que a origem da concepção de educação ambiental nesta perspectiva, implica em um processo educativo que prioriza a participação dos sujeitos sociais no seu próprio processo educativo que necessariamente leva em conta as formas históricas com que a humanidade se relaciona com o ambiente e as formas históricas de relações entre os sujeitos e destes com o ambiente, além de preocupar-se com o processo de apropriação, pelos sujeitos, da humanidade construída histórica e coletivamente pela própria humanidade (TOZONI-REIS, 2007b).

A relação entre os diferentes saberes como fundamento da educação ambiental crítica também foi definida por Carvalho (2004) em:

(...) aquela capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científicos, populares e tradicionais, alargando nossa visão do ambiente e captando múltiplos sentidos que os grupos sociais atribuem a ele. Ao superar a prevalência do

conhecimento científico sobre os outros saberes, acionaria nova perspectiva de produção de conhecimento. (p. 125)

E, dando ênfase ao sentido dialógico desta relação entre saberes, a educação ambiental crítica, para Loureiro (2004), é o próprio processo de conscientização:

A Educação Ambiental não atua somente no plano das idéias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos "uma minoria consciente", secundarizando o outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades "para" ou "em nome de" alguém que "não tem competência para se posicionar". É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem a sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade. (p. 28)

Destaca-se ainda que, na tentativa de refletir sobre os conteúdos críticos da educação ambiental crítica, autores como Loureiro (2004, 2005 e 2007) e Tozoni-Reis (2007b) apontam o Método Histórico Dialético, instrumento metodológico do pensamento marxista, como referencial da Teoria Crítica. Para estes autores, por fornecer elementos consistentes para compreendermos a complexidade ambiental - em suas diferentes dimensões -, o método dialético pode, também, "orientar os caminhos" da educação ambiental fundamentada na Teoria Crítica. Resumidamente, Loureiro (2004) apresenta a dialética como um método:

Que pensa o processo de transformação da realidade social enquanto princípio de realização humana, pelo qual modificamos a natureza dita exterior, sendo dialeticamente modificado em um movimento de concretização da nossa natureza específica, sendo essa dinâmica o que estabelece a unidade sociedade/natureza; natureza/cultura; ser social/ser biológico; matéria/espírito; corpo/mente. Para tanto, utiliza-se como um dos conceitos centrais de análise o conceito de trabalho, visto como atividade humana socializadora, envolvendo cultura e linguagem, mediadora das relações que estabelecemos com o outro e o mundo, propiciando a intervenção e a modificação objetiva da realidade. (p.99).

Sendo assim, em um processo educativo, as questões ambientais não podem ser compreendidas e trabalhadas de forma isolada das questões sociais, já que estas estão fortemente relacionadas e integradas e, por isso, modificam-se mutuamente.

Isto fica evidente ao considerarmos a atual sociedade capitalista, em que as relações entre trabalho, produção e consumo obedecem a lógica da acumulação máxima, o que, cada vez mais, vem produzindo uma grande desigualdade social e intensa degradação ambiental. Diante desta realidade, o foco de um processo educativo não pode ser a simples busca por mudanças individuais de comportamentos, pois isto não é suficiente para a superação da atual crise sócio-ambiental. É claro que o comprometimento individual é importante no processo, porém, "individualmente somos impotentes diante de estruturas de poder tão consolidadas que fazem com que a realidade se conserve como está, mantendo os privilégios sociais e a dinâmica econômica" (GUIMARÃES, 2006, p.15).

Por outro lado, se o foco do processo educativo, na tentativa de desvincular-se da proposta de mudança individual de comportamento, volta-se todo para os grandes temas ambientais com implicações mundiais que costumam ser divulgados pela mídia, desvincula-se o processo educativo do cotidiano do educando, o que é incoerente com a proposta da educação ambiental crítica e transformadora. Para uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas, é importante que, no processo pedagógico, considere-se a realidade de vida, do local e do cotidiano dos sujeitos envolvidos, abordando temas como a desigualdade social e a situação de precariedade em que vive grande parte da população, possibilitando o exercício pleno da cidadania (LOUREIRO, 2004).

Portanto, a educação ambiental que se pretende crítica e transformadora, precisa criar, intencionalmente e junto com os sujeitos

sociais, subsídios que alicercem e estimulem a busca por uma sociedade verdadeiramente democrática. Para isso, é fundamental a percepção e a compreensão, por parte dos sujeitos pertencentes às classes populares, do "lugar" que ocupam na sociedade como indivíduos e como grupos sociais. Mas isso não basta. É preciso, também, compreender as relações de dominação existentes na sociedade atual e enfrentá-las a partir de ações políticas intencionais.

Neste sentido, a autora Carvalho (2004) propõe os seguintes objetivos para a educação ambiental crítica:

- Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográfica, histórica, biológica e social, considerando o meio ambiente como o conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos.
- Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos recursos naturais, em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de relação com a natureza.
- Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas atentas à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos.
- Implicar os sujeitos da educação na solução ou melhoria desses problemas e conflitos, mediante processos de ensino/aprendizagem formais ou não-formais que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental.
- Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida.
- Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e outras experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender o mundo que o cerca e se deixar surpreender por ele.
- Situar o educador, sobretudo, como mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões - escolares e/ou comunitárias - que possibilitem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais. (p. 158 -159)

Sendo assim, não cabe ao educador o papel de sensibilizador, que, simplesmente, busca aproximar os seres humanos da natureza, na tentativa de resgatar a admiração da beleza natural que os humanos teriam perdido ao longo do processo de "civilização". Nem, tão-pouco, o papel de

transmissor de informações que narra acontecimentos, descreve fenômenos, e apresenta o saber científico como verdade absoluta e imutável. O educador ambiental crítico, assume o papel de um "elo articulador" entre os educandos e a sociedade, auxiliando-os a construir o próprio processo de emancipação, tanto individual, quanto coletiva. É importante destacar que nesse processo de emancipação, a apropriação, por parte dos sujeitos sociais, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, inclusive o científico, ocupa um lugar fundamental na construção de uma sociedade democrática e, por isso, não pode ser desprezado.

Ao considerarmos o histórico da educação ambiental, podemos observar que, desde o seu surgimento, há vinte anos, este segmento educacional expandiu-se muito. Atualmente, milhares de projetos são desenvolvidos em todo o mundo, por diversos tipos de instituições - escolas, universidades, indústrias, organizações não governamentais, associações de moradores de bairro, entre outros - envolvendo públicos das diferentes faixas etárias: desde crianças, até idosos. As concepções de educação ambiental que orientam o desenvolvimento destes projetos também são variadas e, freqüentemente, nem mesmo chegam a serem identificadas pelos próprios coordenadores de suas ações, já que, muitas vezes, o desejo de agir pela melhoria ambiental é o orientador destes projetos que, centrados na ação, esvaziam o movimento da ação-reflexão-ação que exigem os processos educativos.

Neste contexto, a educação ambiental crítica vem mostrando-se como uma possibilidade se não for, também, esvaziada de seu comprometimento político e radicalmente transformador. Certamente, vários fatores têm contribuído para isso: o engajamento de um número maior de pesquisadores nesta linha de pesquisa; o crescimento de publicações que abordam esta

concepção de educação ambiental; a entrada no mercado de trabalho, ao longo destes anos, de educadores ambientais formados nas universidades e que tiveram contato com a educação ambiental crítica em sua formação; e a aproximação das universidades com as comunidades, tanto em projetos de extensão, como em projetos de pesquisa.

Também é possível identificar a influência da educação ambiental crítica nas esferas do Poder Público brasileiro. A Educação no Processo de Gestão Ambiental ou a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente (QUINTAS, 2004), é uma proposta construída pela equipe de educadores ambientais do IBAMA, que, claramente, tem grande aproximação com esta concepção:

Por ser produzida no espaço tensionado, constituído a partir do processo decisório sobre a destinação dos recursos ambientais na sociedade, a Educação no Processo de Gestão Ambiental exige (...) compromissos com aqueles segmentos da sociedade brasileira, que na disputa pelo controle dos bens naturais do país, historicamente são sempre excluídos dos processos decisórios e ficam com o maior ônus. (QUINTAS, 2004, p. 115).

Ao destacar o significado da Educação no Processo de Gestão Ambiental, Layrargues (2006) enfatiza a superação da perspectiva "biologizante" na proposta de sua prática pedagógica:

...uma prática pedagógica engajada com a realidade local, o conhecimento dos interesses políticos e econômicos dos diferentes sujeitos sociais e das instituições, dos modos de acesso e usufruto dos recursos naturais, dos regimes de propriedade dos recursos, das opções tecnológicas existentes, dos instrumentos jurídicos à disposição, e dos demais aspectos que contribuem para a reflexão das alternativas políticas. (p.95 -96).

Mesmo com esta expansão, sabemos que a superação da atual crise sócio-ambiental ainda está longe de se tornar realidade. Na perspectiva da educação ambiental crítica, esta superação só se dará com a substituição do sistema capitalista e não com medidas que visam, simplesmente, minimizar os danos ambientais e/ou sociais provocados por este sistema. O insucesso

do comunismo nos diversos países em que foi implantado mostra a necessidade urgente de buscarmos diferentes alternativas que garantam a sobrevivência dos seres humanos, das outras formas de vida e do próprio planeta.

Com esse referencial teórico, desenvolvemos, neste estudo, reflexões sobre as possibilidades de articulação entre a educação ambiental e o processo de alfabetização de adultos. Tomemos como ponto de partida desta aproximação a idéia de que a educação, por si inerente ao homem desde a sua origem, é um direito de todos os seres humanos. Além de considerar todas as implicações que essa afirmação, histórica e politicamente tem, deve-se observar, também, que o contexto histórico-político no Brasil, desencadeou a afirmação este direito na Constituição Federal:

"Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria."

(BRASIL, 2003).

Esta garantia constitucional de acesso ao ensino fundamental *inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria*, é fundamental para pensarmos o esforço do poder público em suas diversas e diferentes instâncias, no que diz respeito à alfabetização dos adultos. Quando nos deparamos com a realidade nas diferentes cidades brasileiras, podemos perceber que muitas pessoas não tiveram este direito garantido no passado e muitas ainda não o têm atualmente. Dados do IBGE (2005) mostram que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil é de 11%. Considerando que, ainda segundo o IBGE (2005), a população atual do Brasil é de 188.659.153, podemos concluir que 20.752.506 cidadãos brasileiros não são alfabetizados. A taxa de analfabetismo das pessoas de

15 anos ou mais de idade na Região Sudeste é de 6,5%. Esta região apresenta 78.472.017 habitantes, portanto, cerca de 5.100.681 cidadãos desta região não sabem ler e escrever. Já a taxa de analfabetismo da cidade de Botucatu para pessoas desta mesma faixa etária é de 5,61% (IBGE, 2000). Considerando que este município tem 118.646 habitantes, chegamos ao número de 6.656 analfabetos na cidade, o que, comparativamente, não é um número tão alto.

Por outro lado, o censo escolar realizado pelo INEP em 2005, mostra que 3.395.550 de pessoas estavam matriculadas no curso supletivo de educação de jovens e adultos presencial em todo o Brasil e mais 502.267 pessoas estavam matriculadas no curso supletivo de educação de jovens e adultos à distância, totalizando 3.897.817 pessoas. Se compararmos este número com o total de pessoas sem escolaridade no Brasil, podemos perceber que apenas 18,8% dos cidadãos que não tiveram acesso à educação em idade própria, estavam, em 2005 tendo a oportunidade de estudar.

Ainda segundo os dados do INEP (2005), no estado de São Paulo, o número de matriculados no curso supletivo de jovens e adultos era de 1.136.873 em 2005. E em Botucatu, ainda segundo este estudo, o número de matriculados em cursos supletivos de jovens e adultos era de 2.664 pessoas no mesmo ano de 2005. Estas informações mostram que, mesmo no Estado de São Paulo, considerado um dos estados mais desenvolvidos do país, a falta de escolarização está presente e precisa ser enfrentada.

Estes números refletem, ainda, uma condição de exclusão. São pessoas, gentes, sujeitos, seres humanos marginalizados pela sociedade que não têm o domínio sobre o seu próprio processo histórico. Neste contexto, a alfabetização, então, é uma importante ferramenta para a superação desta marginalização. É importante ressaltar que a idéia de alfabetização aqui considerada é a defendida por Freire (1967) como "levar o homem iletrado

não à letra em si (letra mortal ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza. (...) Sem ela, o letrado cairá no mundo do receituário e da manipulação”.

Ao fazer um histórico da alfabetização de adultos no Brasil, Haddad & Di Pierro (2000) nos mostram que esta atual condição de descaso foi construída ao longo da história da educação brasileira. A partir de 1940, o governo federal assumiu o papel de protagonista, pelo menos no discurso, da oferta educacional dirigida à população adulta. Foi assim com as campanhas de alfabetização da década de 1950, com o MOBREAL e com a Lei 5.692 de 1971 que institucionalizou o Ensino Supletivo. Segundo este autor, “o ponto alto do movimento de reconhecimento de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos ocorreu com a aprovação da Constituição em 1988” (p. 127). Porém, já na segunda metade da década de 90, quando o governo federal implementou a reforma educacional - que focalizou recursos no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, em detrimento de outros níveis de ensino e grupos etários - houve uma pulverização dos projetos de alfabetização em diferentes Ministérios, não sendo mais responsabilidade do Ministério da Educação. Isto implicou em uma mudança na compreensão do ensino fundamental de jovens e adultos: de atendimento educacional público de caráter universal, passou à “política pública compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil” (HADDAD & DI PIERRO, 2000. p.127).

Estas breves informações nos mostraram como a atual política neoliberal potencializa a discriminação a estas pessoas. Não podemos descartar o caráter complexo que envolve esta discriminação. Oliveira (1999) destaca que o tema “educação de jovens e adultos” não nos remete

apenas a um recorte relativo à faixa etária, mas a especificidades culturais: a autora identificou esses adultos como, geralmente, migrantes, que chegam às cidades provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados (muito frequentemente analfabetos), com passagens curtas e não sistemáticas pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas. Eles também trazem, muitas vezes, experiências de trabalho rural na infância e na adolescência. A este grupo de adultos, devido às "mazelas" e "equivocos" do sistema público de ensino, vem se integrando, há pouco tempo, na oferta escolar, um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. Na avaliação de Haddad & Di Pierro (2000), essa integração causa sérios danos à educação, tanto para os jovens como para os adultos:

"Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem séria e regularização do fluxo escolar". (p.127)

Neste contexto, em que, de um lado, está a população marginalizada e, de outro, está o sistema vigente que manipula e discrimina, a articulação entre o processo educativo ambiental e o processo de alfabetização de adultos na busca pela autonomia dos sujeitos, pode articular a "leitura do mundo", compreendida como uma leitura sócio-ambiental, à "leitura da palavra", trazendo subsídios para o enfrentamento das questões sócio-ambientais. Neste sentido, o presente estudo propôs como problema de pesquisa a **construção coletiva de uma proposta de educação ambiental como apoio ao processo de alfabetização de adultos** construída junto a um grupo de alunos de uma escola pública municipal de Botucatu.

O processo de pesquisa desenvolvido é demonstrado neste estudo em diferentes capítulos. Nos *Procedimentos Metodológicos* apresento uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação-participativa, além das etapas da pesquisa realizada. Os resultados foram distribuídos em três capítulos: *O Processo Grupal*, no qual relato o processo de configuração do grupo vivenciado pelos participantes; *Educação ambiental e alfabetização de adultos: uma proposta de articulação*, no qual descrevo o processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos do Grupo; e *Marginalização: condição presente no processo vivido*, no qual relato as situações de descaso e abandono vividas pelos participantes.

2. Procedimentos Metodológicos

Desde os tempos antigos a humanidade busca compreender o meio onde vive. Como consequência desta busca, surgiu a ciência, como uma forma de, a partir de modelos, entender o mundo em que vivemos, seus fenômenos, seus processos e as relações existentes entre todos os seres que o habitam. Para isso, os cientistas estabeleceram uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas (MINAYO, 1994). Como prática social, também o desenvolvimento da ciência foi condicionada por fatores políticos e ideológicos resultando na hegemonia científica baseada no estudo: a análise objetiva e neutra dos fenômenos pretende, desta forma, garantir a máxima aproximação da "verdade". Esta hegemonia está presente nas ciências exatas e naturais, em que o pesquisador assume o papel de construir conhecimentos a partir de suas observações, mas sem causar qualquer tipo de interferência nos experimentos desenvolvidos. Nesta concepção de ciência, os experimentos, replicados, devem fornecer resultados iguais, confirmando o rigor metodológico da pesquisa. Sob esta lógica, garante-se que não houve influência do pesquisador no desenvolvimento do estudo.

Embora os pesquisadores teóricos positivistas tenham defendido esta abordagem da ciência também no campo das ciências sociais e, embora saibamos que qualquer conhecimento é apenas uma aproximação da realidade, temos que considerar as grandes diferenças existentes entre as ciências naturais e as ciências sociais. Sabemos que é impossível realizar uma pesquisa objetiva nas ciências sociais segundo o modelo da objetividade das ciências exatas e naturais, pois, como nos ensina Minayo (1994):

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. (p.14)

Então, é preciso considerar, nas ciências sociais, que o pesquisador é parte desta grande rede de relações sociais e, como tal, interage com a realidade de diversas formas, influenciado pelos seus próprios valores, opiniões, crenças e interpretações; enfim, influenciado pela forma como percebe e sente o mundo. E, ao comprometer-se com a pesquisa na área social, este pesquisador irá interagir com outros sujeitos, que também têm formas próprias de perceber e sentir o mundo, o que resulta no estabelecimento de relações extremamente complexas entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa.

Essas idéias nos fazem questionar o uso das metodologias objetivas, pretensamente neutras, semelhantes às metodologias das pesquisas das ciências naturais na área das ciências sociais. Sob os procedimentos das metodologias "objetivas", estaríamos reduzindo as interpretações subjetivas, o que acarreta em análises não contextualizadas do objeto, isentas de conotação política (DEMO, 1992). Outro aspecto a ser considerado é que os fenômenos e os processos sociais são marcados pela subjetividade, especificidade e diferenciação e, portanto, se os tratássemos com normas pré-estabelecidas, como nas ciências naturais, poderíamos empobrecer os objetos de estudo, considerando apenas uma face da realidade. Além disso, não podemos desconsiderar, sob o risco de sermos metodologicamente negligentes, a influência das concepções sociais do pesquisador na forma como o estudo é desenvolvido e na interpretação das observações realizadas, das relações estabelecidas e do processo vivenciado.

No entanto, se déssemos espaço para uma flexibilização metodológica total, poderíamos estar abandonando a idéia de cientificidade, o fazer ciência, pois não teríamos parâmetros para extrapolar as conclusões da pesquisa com outras realidades. Então, é preciso considerar que, ao realizar

uma pesquisa, cujo objeto de estudo é o ser humano, é necessário um alto grau de interpretação e subjetividade, que dê conta de lidar com a imensa complexidade que este tipo de pesquisa demanda - e cabe à metodologia fornecer instrumentos que possibilitem este tipo de investigação.

Tudo isso considerado, podemos afirmar que a pesquisa em educação, que está incluída no campo da pesquisa em ciências sociais, deve ser essencialmente qualitativa, de forma que interprete as manifestações humanas considerando as suas percepções, sentimentos e valores, mas sem excluir os possíveis dados quantitativos gerados na pesquisa (ALVES, 1991). Destaca-se aqui a idéia de que a pesquisa qualitativa preocupa-se, não com a descrição, mas com a interpretação da realidade.

Tendo como referência a pesquisa qualitativa, a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa-ação-participativa que, para Demo (1989), é uma metodologia alternativa voltada para a ligação indestrutível entre teoria e prática. Ainda sobre as metodologias alternativas o autor argumenta:

Diante de caminhos surrados da metodologia científica, que estabelecem o primado do método sobre a realidade, as metodologias alternativas procuram andar ao contrário, ou seja, partir da realidade social na sua complexidade, na sua totalidade quantitativa e qualitativa, na sua marcha histórica humana, também dotada de horizontes subjetivos, e depois construir métodos adequados para captá-la e transformá-la. (DEMO, 1989, p.229)

Neste universo das metodologias alternativas, embora existam diferentes denominações às diversas propostas de metodologias participativas na investigação social: "pesquisa participante", "auto-diagnóstico", "pesquisa-ação", "pesquisa-participativa" e "investigação-ação-participativa", Brandão (2005a) destaca que é possível reconhecer convergências entre elas. Segundo este autor, estas diferentes propostas surgem entre as décadas de 1960 e 1980 em poucos lugares da América

Latina, mas logo se difundem para todo o continente. Elas têm origens comuns, dentro de diferentes unidades de ação social e "re-elaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção dentro de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica" (p. 259). Este autor também destaca que estas metodologias possibilitam a interação entre atores sociais de diferentes setores da sociedade e atribuem aos agentes-populares diferentes posições na gestão de esferas de poder e dos processos da ação social.

Reconhecendo que ainda existem divergências entre os pesquisadores sobre as denominações das pesquisas participantes, adotamos, para o desenvolvimento deste estudo, o termo "pesquisa-ação-participativa", pois consideramos que toda pesquisa-ação é, necessariamente, participativa, já que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente indispensável. No entanto, nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o objetivo de serem melhor aceitos (THIOLLENT, 2000). Para este autor há três aspectos atingidos pela pesquisa-ação: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento.

No entanto, estes três aspectos somente são contemplados ao longo do desenvolvimento do estudo se houver, em todas as etapas, uma participação radical dos sujeitos envolvidos. Esta participação pode se dar pelo levantamento dos conhecimentos trazidos pelo grupo participante, a partir dos seus "olhares" e percepções sobre a realidade em que vivem. Estes conhecimentos, de senso comum, ainda sem reflexão crítica, podem ser o ponto de partida para a problematização das condições sócio-ambientais

vividas no cotidiano dos participantes. E então, com a contribuição da metodologia, os sujeitos têm a oportunidade de apropriarem-se de um conhecimento mais elaborado, construído coletivamente ao longo da pesquisa reflexiva e na interação com o saber sistematizado da academia, trazido pelo pesquisador acadêmico. Nessa "articulação de saberes", o conhecimento produzido contribui para a autonomia dos sujeitos, uma vez que contempla a análise crítica dos diferentes condicionantes sócio-ambientais implementados pelo atual sistema capitalista.

...a questão da transformação social, agora referendada com compromissos éticos e políticos, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório; configurada por abordagens interpretativas de análise; estruturada sob forma de participação crítica, cujo processo de pesquisa deverá permitir reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político. (FRANCO, 2005, p. 489)

Nesta metodologia, como uma forma de contextualizar os conhecimentos de senso comum e também superá-los, produzindo conhecimentos a partir da pesquisa e da reflexão crítica sobre a realidade em que vivem, Brandão (2005a) destaca a importância de considerar o aspecto histórico no desenvolvimento do estudo:

Os processos e as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua *dimensão histórica*, pois é o acontecer de momentos da vida vividos no fluxo de uma história, e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão, aquilo que em boa medida explica as dimensões e interações do que chamamos uma realidade social. (p. 261)

Então, considerando que a pesquisa-ação-participativa combina "a participação comunitária na tomada de decisões com métodos de pesquisa social e antropológica, procurando integrar as alternativas de análise e de solução dentro do mesmo processo investigativo para a mudança de estruturas sociais" (VASCONCELLOS, 1997), a produção coletiva de

conhecimentos desencadeia o processo do "fazer" e "agir", buscando o enfrentamento da problemática sócio-ambiental vivenciada no dia-a-dia dos sujeitos envolvidos.

Neste processo, concomitantemente à produção de conhecimentos sobre a realidade dos participantes e ao desenvolvimento da ação, acontece a produção de conhecimentos acadêmicos. Mesmo sem enfatizar os procedimentos convencionais de produção de dados, a contribuição acadêmica à área educacional e social, dá-se pela análise dos dados, produzindo conhecimentos sobre o processo de mobilização social e sobre as possibilidades pedagógicas da pesquisa.

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil. (SANTOS, 2004, p.75)

No desenvolvimento de uma pesquisa-ação-participativa, um passo importante, que requer muito investimento por parte do pesquisador acadêmico, é a formação do grupo de trabalho. A constituição deste grupo acontece pela participação voluntária dos sujeitos interessados em participar do estudo. É importante ressaltar que esta etapa não se encerra com o agrupamento das pessoas, mas deve continuar ao longo do processo investigativo. As etapas seguintes, apresentadas por Angel (2000) são: o desenvolvimento da investigação: desenho teórico e prático; o desenvolvimento da investigação: planificação, ação, observação e reflexão (articulados em um processo cíclico); e elaboração do informe final.

Nesta modalidade de pesquisa, procura-se estabelecer relações horizontais entre os participantes, ou seja, busca-se a participação de

todos de forma igualitária nas decisões e os participantes não são considerados "objetos" de estudo, mas pesquisadores, produtores de conhecimentos sobre a sua própria realidade. Estes sujeitos tornam-se, então, Pesquisadores Comunitários, parceiros de pesquisa dos Pesquisadores Acadêmicos. (TOZONI-REIS, 2005).

Sendo assim, considerando que a educação ambiental crítica é uma estratégia de intervenção democrática na organização social dos indivíduos que garante uma relação responsável com o ambiente em que vivem, Tozoni-Reis (2003) destaca a importância da pesquisa-ação-participativa para a área, pois esta metodologia possibilita a intervenção social. E a produção de conhecimentos atrelada a esta intervenção, possibilita a ação política, transformadora e emancipatória, proposta, também, pela educação ambiental crítica.

Considerando isso, este trabalho traz o relato do estudo desenvolvido sob a metodologia da pesquisa-ação-participativa com adultos em processo de alfabetização, tendo a educação ambiental crítica como referência.

Os encontros presenciais com o grupo participante aconteceram entre os meses de agosto e dezembro de 2006. Aconteceram, ao todo, 18 encontros, com uma hora de duração cada um, durante o horário das aulas, com periodicidade semanal. Esses encontros foram na própria sala de aula em que os participantes cursavam, no período noturno, o primeiro ciclo do ensino fundamental, na "EMEF João Maria de Araújo Júnior", em Botucatu - SP.

O grupo contou com 30 alunos, além da Professora-alfabetizadora e da Pesquisadora-coordenadora. No entanto, devido a desistências e às faltas dos alunos, o número de participantes nos encontros era muito variável, oscilando entre 10 e 29. Os dias de chuva foram os que tiveram menor número de participantes, devido à dificuldade de acesso ao

transporte escolar e os primeiros encontros, no início do semestre, foram os que tiveram maior número de pessoas presentes. O número de participantes diminuiu ao longo do tempo, de acordo com o índice de desistência do curso de alfabetização de adultos da escola.

Os objetivos iniciais deste estudo eram:

- Criar condições para que o grupo de adultos em processo de alfabetização participe da construção de conhecimentos sobre seu próprio bairro, discutindo as atuais condições ambientais e sociais do local em que vivem;
- Contribuir com o processo de alfabetização dos participantes do grupo, incentivando a participação política e a busca pela autonomia dos cidadãos envolvidos;
- Articular, durante todo o desenvolvimento do projeto, a realização das ações educativas com a produção de conhecimento científico sobre qualidade de vida e alfabetização.

No entanto, com o desenvolvimento dos trabalhos, e, principalmente, pela participação dos alunos-alfabetizandos, na condução do estudo, ainda que de forma não explícita, os objetivos se redefiniram como:

- Contribuir com o processo de alfabetização dos participantes;
- Produzir conhecimentos científicos sobre as possibilidades de articulação entre a educação ambiental e a alfabetização de adultos, pela pesquisa-ação;
- Investir nas configurações do grupo de participantes através de atividades de integração que valorizem a identificação entre os seus membros;
- Produzir conhecimentos sobre o processo de configuração de grupos desta natureza;
- Identificar e discutir, coletivamente, alguns dos componentes da condição e marginalização à qual estes adultos-alfabetizandos estão sujeitos.

3. Síntese do Processo vivido

Como os dados serão apresentados em três Capítulos diferentes, de acordo com as categorias de análise farei aqui uma breve apresentação do processo vivido para que o leitor tenha uma visualização do "todo" e, assim, compreenda melhor o processo.

O meu primeiro contato com o Grupo foi no mês de agosto de 2006, quando fiz uma breve apresentação da proposta do estudo e convidei-os para participarem como parceiros de pesquisa. Uma semana depois eles deram a resposta que aceitariam participar e, então, iniciamos os trabalhos. Em nossa primeira atividade, o objetivo foi nos conhecermos melhor, então, cada um se apresentou, dizendo o nome, se tinha marido ou mulher, filhos e netos. A outra atividade deste dia foi a construção coletiva de um texto, a partir de relatos dos alfabetizandos sobre o ambiente em que moravam. O objetivo desta atividade era iniciar o levantamento das condições sócio-ambientais em que os participantes viviam e, também, começar a articular o processo educativo ambiental com o processo de alfabetização. Todos os textos produzidos coletivamente ao longo do estudo foram impressos em cartazes e fixados na parede do fundo da sala, com o objetivo de valorizar a produção dos alfabetizandos e, também, facilitar a utilização destes textos como materiais pedagógicos no processo de alfabetização.

No segundo encontro, relemos o texto produzido no encontro anterior, discutindo-o ponto a ponto. Neste dia também realizamos outra atividade: os participantes dividiram-se em sub-grupos e cada um fez um relato sobre o seu bairro para o seu sub-grupo. Depois de todos os membros terem feito os seus relatos, eles escolheram uma das histórias para ser contada para o Grupo todo. A proposta inicial era que eles fizessem relatos sobre o lugar onde viviam, assim, além de estimular a participação de todos,

seria possível, também, "conhecer" um pouco do bairro de cada um. No entanto, as histórias relatadas trouxeram poucos elementos sobre ambiente, o que predominou foram relatos sobre o cotidiano dos participantes e suas histórias de vida. No fim do encontro, li para todos o que havia anotado durante os relatos e, com a participação deles, os estruturamos em forma de textos que, depois, seriam impressos em cartazes.

No início do nosso terceiro encontro, lemos os textos produzidos anteriormente. E, enquanto conversávamos sobre a importância destes textos para o processo de alfabetização, o Grupo todo se envolveu em uma discussão interessante sobre o fato dos alunos dos cursos noturnos da escola não terem acesso à biblioteca e à sala de informática, porque não havia um funcionário responsável por estes locais à noite. Depois dessa discussão, iniciamos a atividade deste dia: a produção de um "livro", cujo conteúdo foi o texto "Cuidando do meio ambiente", produzido no primeiro encontro. As frases deste texto foram impressas em folhas diferentes, com letras grandes, e os participantes, divididos em subgrupos, ilustraram-nas com recortes de revistas e jornais. No quarto encontro, eu trouxe estas folhas encadernadas em formato de livro para que todos pudessem manuseá-los. Nesta ocasião repetiu-se a atividade em que os participantes dividiram-se em subgrupos e relataram histórias sobre o local em que moravam e novamente surgiram relatos das suas histórias de vida.

No quinto encontro, lemos os textos produzidos na semana anterior, o que desencadeou uma discussão interessante sobre as diferentes formas que existem de "ler o mundo". Ao fomentar esta discussão, nosso objetivo era avaliar, coletivamente, as outras formas de "ler o mundo", além da decodificação das palavras pelas letras. Neste dia, alguns alunos se interessaram em conhecer a ONG onde trabalho e o convite foi estendido

para todo o Grupo. Então, acertamos que o próximo encontro seria dedicado a organizar essa visita. Conforme o combinado, no sexto encontro fizemos um mapa da cidade na lousa, decidimos os locais e o horário que cada um esperaria o ônibus, escolhemos o que levaríamos para o lanche, etc. No entanto, o passeio não aconteceu, o que causou grande frustração no Grupo. Assim, nosso sétimo encontro começou com uma discussão sobre este problema. Os alfabetizandos estavam tão desmotivados, que não foi possível reorganizar a realização do passeio em outro dia e de uma outra forma. Depois, ainda neste dia, assistimos a um filme sobre a vida de Paulo Freire e o seu compromisso com as classes oprimidas, em especial, com a alfabetização de adultos. O objetivo desta atividade foi mostrar aos alfabetizandos que o tema "alfabetização de adultos" é importante e é discutido sob diversos aspectos por diferentes estudiosos.

No oitavo encontro, nós discutimos o texto "O ato de estudar" de Paulo Freire (1985), com o objetivo de aprofundar ainda mais a discussão sobre o tema "alfabetização". Os alfabetizandos se interessaram muito pelo texto e desencadearam uma importante discussão sobre a importância da leitura e da escrita para eles.

Já em nosso nono encontro, realizamos uma atividade que nos levou a uma reflexão coletiva sobre o conceito de "ambiente". Cada participante escreveu em uma tarjeta de papel, em poucas palavras, o significado de "ambiente". Então, estas tarjetas foram fixadas no quadro negro, divididas em duas colunas: uma em que o conceito de "ambiente" estava muito próximo do conceito de "natureza intocada" e outra em que o conceito de ambiente considerava as interações do ser humano com a natureza. Depois que os alfabetizandos descobriram qual foi o critério de separação das tarjetas em duas colunas diferentes, aprofundamos nossa discussão sobre o tema. Neste dia também solicitei que os alunos trouxessem no próximo encontro

fotos que mostrassem os locais em que eles moram e que refletissem o seu dia-a-dia. Com isso, pretendíamos realizar coletivamente uma "leitura" do ambiente em que eles vivem.

Porém, em nosso décimo encontro, apenas dois alunos-alfabetizados levaram as fotografias solicitadas. Eles descreveram as imagens das fotos, contando quem eram as pessoas que apareciam, quais momentos aquelas fotos representavam e quais eram os ambientes registrados. Neste dia, a Diretora da escola conversou comigo sobre a Feira de Ciências organizada pela Secretaria Municipal de Educação que iria acontecer e ela gostaria que os trabalhos produzidos pelo Grupo fossem expostos. Então, consultamos os alunos-alfabetizados sobre a participação nesta Feira e todos quiseram expor os seus textos. Neste dia combinamos que um pôster com uma foto do Grupo todo seria exposto ao lado dos textos, contendo uma descrição do estudo que estávamos realizando.

Assim, em nosso décimo primeiro encontro, levei a câmara fotográfica e tiramos várias fotos do Grupo. Neste dia, mais três alunos levaram fotografias e explicaram os significados daquelas imagens.

O nosso décimo segundo encontro foi iniciado com uma difícil conversa sobre a tentativa frustrada do Grupo de visitar a Feira de Ciências em que seus textos estavam expostos. Neste dia, mais dois alunos levaram fotografias e descreveram para o Grupo as imagens registradas. No encontro seguinte, mais quatro alunos levaram fotografias e descreveram-nas. Depois disso, cada um escolheu três fotos para serem incluídas no nosso segundo "livro". Então, em nosso décimo quarto encontro, cada alfabetizado recebeu uma folha com as suas três fotos escolhidas impressas e três linhas para que eles escrevessem sobre o ambiente em que viviam. Assim, todo o encontro foi dedicado para a produção do livro, cujo nome foi escolhido coletivamente: "Nossas imagens".

No décimo quinto encontro, com o objetivo de estimular ainda mais as discussões sobre as condições sócio-ambientais dos alfabetizandos, propusemos a realização de um estudo coletivo: cada participante observaria o seu bairro durante uma semana, prestando atenção em um único aspecto, definido previamente pelo Grupo. Então, no encontro seguinte, cada um relataria as suas observações e discutiríamos sobre as possíveis soluções para os problemas apontados. Os participantes mostraram-se muito interessados por esta proposta e, então, decidimos o primeiro aspecto a ser analisado: transporte. Neste encontro elaboramos um roteiro de observações. Uma semana depois, em nosso décimo sexto encontro, todos os participantes expuseram as suas contribuições. A apresentação das observações sobre o funcionamento do transporte nos bairros tomou todo o tempo do encontro. Assim, iniciamos o encontro seguinte com uma discussão sobre as possíveis soluções para os problemas apontados. Surgiram algumas sugestões interessantes, que foram discutidas coletivamente. Neste dia decidimos também qual seria o próximo tema a ser estudado nos bairros - saúde - e preparamos um roteiro de observação. No entanto, como surgiram outras atividades na Escola que nos impediram de realizar o encontro programado para a semana seguinte e, como o fim do semestre letivo estava próximo, não conseguimos finalizar este estudo. Sendo assim, em nosso último encontro, fizemos uma breve avaliação sobre o processo vivenciado e nos despedimos. Porém, ainda houve um último encontro na festa de despedida organizada pelo Grupo no fim do semestre letivo.

4.O Processo Grupal

Para o desenvolvimento deste estudo buscamos inicialmente um grupo de alfabetização de adultos com duas características especiais: não-formal e organizado pela própria comunidade. Isso porque, se comparado a um curso formal de alfabetização de adultos, um curso não-formal certamente apresentaria maior flexibilidade em relação ao conteúdo pedagógico a ser cumprido pelo professor-alfabetizador, possibilitando, se necessário, a inclusão das atividades de educação ambiental propostas por este estudo no horário das aulas dos alfabetizandos. Esperávamos, assim, maior participação dos alunos, já que a maioria trabalha durante o dia e estuda à noite, não dispondo de muito tempo para dedicar-se a outras atividades em horários alternativos. A realização de encontros em outros horários poderia inviabilizar a participação dos sujeitos.

Segundo nossas expectativas, esta flexibilidade possibilitaria articular o processo de alfabetização ao processo educativo ambiental - principal objetivo deste estudo - pela construção coletiva e individual de textos, que teriam a função de discutir as condições sócio-ambientais dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colaborar na aprendizagem da leitura e da escrita.

Já a outra característica - um curso organizado pela própria comunidade - estava relacionada ao caráter de intervenção social proposto por este estudo. Certamente uma comunidade com certo grau de organização, que já tivesse lutado pela realização de um curso de alfabetização de adultos no bairro, iria se identificar mais com a proposta deste trabalho que tem como princípio metodológico a participação. Além disso, os participantes-alfabetizandos seriam moradores do mesmo bairro e já teriam uma identidade comum, o que daria maior legitimidade à produção

de conhecimentos sobre os aspectos sócio-ambientais mais significativos a este grupo.

Então, com o objetivo de conhecer o universo da alfabetização de adultos em Botucatu para a realização deste estudo, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação em agosto de 2005, em busca de informações sobre os cursos em andamento na cidade, incluindo o perfil desses cursos (formal ou não-formal), entidades responsáveis, quantidade de alunos matriculados, locais em que estes cursos aconteciam, etc.

No entanto, a Secretaria possuía informações apenas sobre o curso formal de alfabetização de adultos vinculado à rede de ensino municipal, que acontecia na EMEF João Maria de Araújo Júnior. A funcionária da Secretaria Municipal de Educação indicou uma pessoa da própria Secretaria envolvida, de forma voluntária, com um curso de alfabetização de adultos, a Sra. Eliane Alves Leite, membro da FRAPE (Associação Fraternal Pelicano), uma entidade formada por um grupo de amigos com o objetivo de "ajudar a sociedade", segundo sua descrição. A FRAPE coordena um curso de alfabetização de adultos no período noturno, em salas de aula cedidas em dois locais diferentes: na Igreja Nossa Senhora de Fátima e na EMEF Angelino de Oliveira. Em ambos os cursos de alfabetização havia, na época, aproximadamente 15 alunos matriculados.

Em busca de informações sobre outros cursos, entramos em contato com a Profa. Dra Luciana Maria Lunardi Campos, do Departamento de Educação da UNESP/Botucatu, que nos forneceu uma lista de catorze cursos de alfabetização da cidade e o contato dos seus coordenadores. Nesta lista, apresentada a seguir, podemos identificar que, embora a Secretaria Municipal de Educação não tivesse conhecimento, muitos cursos de alfabetização de adultos estavam acontecendo na cidade, distribuídos em diversos bairros:

Nº	Grupo pesquisado	Grupo de Alfabetização
1	A. M. B. 24 de maio	Não há
2	A. M. B. CECAP e Frei Fidélis	Não há
3	A. M. B. COHAB 1	Não há
4	A. M. B. Continental	Não há
5	A. M. B. Jd. Bandeirantes	Não há
6	A. M. B. Jd. Brasil	Não há
7	A. M. B. Jd. Cristina, Nazaré e Conde de Serra Negra	Não há
8	A. M. B. Jd. Eldorado	Não há
9	A. M. B. Jd. Itamaraty	Não há
10	A. M. B. Jd. Palos Verdes e Reflorenda	Não há
11	A. M. B. Jd. Peabiru	Há 1 grupo da Saúde Pública
12	A. M. B. Jd. Riviera e Jd. Sta. Elisa	Há 1 grupo da Ação da Cidadania e há interesse em formar outro
13	A. M. B. Parque Marajoara	Há 1 grupo
14	A. M. B. Vila Assunção e São Benedito	Não há
15	A. M. B. Vila Cidade Jardim e Sta. Catarina	Não há
16	A. M. B. Vila Nova Botucatu, Jardins Planalto e Panorama	Não há
17	A. M. Conj. Habitacional Antônio Delmanto	Não há
18	A. M. Conj. Habitacional Antônio Amando de Barros Sobrinho	Não há
19	A. M. Conj. Habitacional Francisco Blasi	Não há
20	A. M. Conj. Habitacional Jd. Clemente	Não há
21	Ação da Cidadania	Há 3 grupos
22	Desafio Jovem	Há 1 grupo
23	Instituto de Biociências - alfabetização_ adultos@grupos.com.br	Há 1 grupo
24	Núcleo Assistencial Joanna de Angelis	Há 1 grupo
25	Pastoral da Criança	Não há no momento
26	Faculdade de Medicina - Depto. de Saúde Pública	Há 1 grupo
27	Sociedade Amigos de Rubião Jr.	Há 2 grupos (UNESP e Ação da Cidadania)
28	União das Damas de Caridade	Há 1 grupo
29	Veterinária	Há 1 grupo se estruturando

Como alguns contatos estavam desatualizados, consegui conversar com apenas uma pessoa responsável por um dos cursos, a Sra. Maria Tereza,

presidente da Associação dos Moradores do Bairro Parque do Marajoara e responsável pela organização do curso de alfabetização daquele bairro. Ela nos informou que o curso estava desativado naquele momento, devido à desistência de muitos alunos e também pela constante troca de professores - a professora antiga abandonou o curso por motivos particulares e ainda não havia substituta.

Entrei em contato, também, com o Sr. João Emílio, responsável pelo curso de alfabetização de adultos coordenado pelo SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), que informou que o curso acontecia no período noturno em uma sala de aula cedida pela EMEFEI Nair Amaral, no Bairro 24 de Maio. Havia, aproximadamente, 20 alunos matriculados.

Então, considerando todas as informações coletadas, decidimos convidar para participar deste estudo os alunos do curso que acontecia na Igreja Nossa Senhora de Fátima, coordenado pela FRAPE. Mesmo não sendo organizado pela comunidade, era um curso não-formal e os alunos moravam em bairros próximos ao local em que tinham aula.

Após conversar com os coordenadores e com a professora do curso, convidei os alunos-alfabetizandos para participarem, inicialmente, de encontros em horários alternativos aos horários de aula, provavelmente aos finais de semana. A opção por este horário teve a intenção de garantir a participação voluntária dos sujeitos, considerando que, se fosse acordado previamente que os encontros aconteceriam durante as aulas, possivelmente todos os alunos sentir-se-iam obrigados a participar do estudo.

Além disso, a realização de encontros durante o dia, e não à noite no horário escolar, possibilitaria a elaboração coletiva de um "mapeamento ambiental" (MEYER, 1991), a partir de caminhadas em grupo. Esta atividade propõe que os participantes façam o levantamento detalhado do ambiente em que vivem, observando o dia-a-dia do bairro, identificando os seus

problemas sócio-ambientais e investigando a sua história. No desenvolvimento do mapeamento ambiental os participantes teriam a oportunidade de conversar com a comunidade, pensar coletivamente em propostas para melhorar a qualidade de vida e, certamente, perceberiam que o ambiente não é estático, mas "está em contínua transformação, seja por fenômenos naturais, seja pelo impacto das políticas governamentais ou progressos científicos e tecnológicos" (MEYER, 1991, p.45). Portanto, a realização desta atividade poderia contribuir muito para o processo educativo ambiental proposto por este estudo, pois promoveria a produção coletiva de conhecimentos, estimularia o processo grupal e a reflexão crítica sobre as condições sócio-ambientais do bairro estudado. Mas, se os encontros acontecessem no horário de aulas, ou seja, à noite, as observações propostas por esta atividade seriam prejudicadas.

Sendo assim, depois de explicada a proposta aos alfabetizandos, foi feito o convite para que eles participassem deste estudo. Nesta oportunidade expliquei a importância da participação de cada um e o papel que assumiriam como pesquisadores-colaboradores, atuando na produção coletiva de conhecimentos sobre o bairro em que moram. O grupo ouviu atentamente e alguns alunos fizeram perguntas sobre como se desenvolveria o processo. Combinamos que uma semana depois o grupo diria se participaria ou não do estudo proposto. Então, no dia combinado, quando solicitei a resposta, seguiram-se alguns segundos de silêncio. Observei um desconforto entre os alunos, certamente um constrangimento em dizer "não". Um deles falou: "Eu não posso porque sou pedreiro e trabalho até de fim de semana". Depois desta fala, outros alunos também se justificaram, alegando que não tinham disponibilidade de tempo. Propus, então, que o estudo fosse desenvolvido durante o horário das aulas. Novamente o silêncio estabeleceu-se, até que uma aluna disse: "É que a gente só quer aprender a ler e

escrever, só isso." Os outros alunos concordaram com ela. Por um lado, isto é muito forte - demonstra a importância deste momento na vida destas pessoas - analfabetas - e, por outro, indica que não tivemos sensibilidade suficiente para perceber isso e apresentar a proposta do estudo do ambiente muito mais articulada ao processo de alfabetização - aprendemos isso com essa aluna. Assim, o estudo já começava a produzir conhecimentos sobre a realidade sócio-educativa desses sujeitos.

Optamos, então, por entrar em contato com o outro grupo de alfabetização de adultos coordenado pela FRAPE, cujas aulas aconteciam na EMEF Angelino de Oliveira. Desta vez, considerando a experiência com o grupo anterior, reformulamos o convite, deixando mais clara a proposta de articulação entre o processo educativo ambiental e o processo de alfabetização. Durante o primeiro diálogo com o grupo citei alguns exemplos de como esta articulação poderia acontecer na prática e os alunos mostraram-se muito interessados. Mesmo sabendo que os encontros em horários alternativos aos das aulas dificultaria a participação dos alunos, resolvemos manter esta proposta, pois considerávamos que a realização do mapeamento ambiental enriqueceria muito o estudo. Decidimos, também, que já neste primeiro diálogo com o grupo seria apresentada a flexibilidade em relação aos horários, esclarecendo que, se o grupo preferisse, os encontros poderiam acontecer durante as aulas. Porém, da mesma forma que o primeiro, este grupo não se interessou em participar do estudo, aqui também os alunos alegaram falta de tempo.

Com estes dois convites negados, e considerando os contatos de que dispúnhamos, a última possibilidade de desenvolver este estudo com um curso não-formal de alfabetização de adultos seria com o grupo coordenado pelo SENAR. Para isso, entrei em contato com os coordenadores do curso para explicar a proposta do estudo. Os coordenadores solicitaram uma cópia

impressa do projeto de pesquisa para avaliação e comprometeram-se em responder depois que analisassem. No entanto, não recebemos a resposta até o mês de julho e os alunos entraram em férias.

Diante disso, optamos por procurar novamente a Secretaria Municipal de Educação e propor a realização deste estudo com o curso de alfabetização de adultos coordenado por ela. Apesar de não garantir as características que buscávamos inicialmente - um curso não-formal e organizado pela comunidade, a receptividade da Diretora da Escola e da Professora-alfabetizadora indicavam que seria possível adaptar a proposta para esta nova realidade. Para elas, a proposta deste trabalho seria uma alternativa para dar ao processo de alfabetização novos e revigorados significados, algo que, segundo a Diretora, a escola estava buscando há muito tempo: "A gente sempre quis fazer algum trabalho diferente com eles, para estimular mais".

Numa primeira reunião com a Professora-alfabetizadora procuramos definir como trabalharíamos de forma articulada os processos de alfabetização e de educação ambiental. Ela apresentou muitas dúvidas, especialmente em relação à metodologia, pois afirmou que nunca tivera contato com a pesquisa-ação-participativa antes. Apesar de esta reunião ter sido rápida, devido a outros compromissos da Professora-alfabetizadora, ela demonstrou muito interesse e disse acreditar que os alunos-alfabetizando se envolveriam com a proposta. Sendo assim, acordamos que, no desenvolvimento do estudo, o Grupo produziria textos coletivos e individuais que seriam disponibilizados para o trabalho da Professora em sala de aula. No processo de alfabetização, a Professora utilizaria palavras dos textos como ponto de partida para a aprendizagem das letras e sílabas. Para os alunos que tinham mais habilidade com a leitura e a escrita, os textos dariam suporte à aprendizagem de interpretação de textos.

Depois disso, no início do mês de agosto do ano de 2006, fiz o convite para o grupo de alunos. No momento do convite, a Professora estimulou-os a participar, dizendo que este trabalho iria contribuir com o processo de alfabetização, tornando-o mais interessante. Uma semana depois todos os alunos deram a resposta afirmativa e, então, iniciamos os trabalhos. É importante dizer que nossos encontros começaram quase que concomitantemente ao início das aulas desta turma de alunos, portanto, eles não se conheciam e também não conheciam a Professora-alfabetizadora.

Logo no início da nossa convivência, pude perceber que neste curso supletivo havia uma espécie de sala multi-seriada: a 1ª e a 2ª séries eram responsabilidade da mesma professora e utilizavam a mesma sala de aula ao mesmo tempo. Para ensinar de forma diferenciada para cada turma, a professora-alfabetizadora dividia o quadro ao meio com um risco de giz. No lado esquerdo eram tratados os conteúdos - as lições - da 1ª série, enquanto que os do lado direito eram direcionados para a 2ª série. Os alunos distribuíam-se espacialmente na sala de acordo com a série. É importante destacar aqui a nossa surpresa em encontrar, no sistema formal de ensino, numa cidade com o porte de Botucatu, salas multi-seriadas. Se somarmos este fato com a falta de informações sobre cursos de alfabetização não-formais que o sistema de ensino - aqui representado pela Secretaria da Educação - tem, concluímos pela necessidade de problematizar - junto às autoridades educacionais e à sociedade em geral - o direito à educação destes sujeitos sociais.

Inicialmente estavam matriculados no curso da Escola João Maria de Araújo Junior 25 alunos, sendo 9 na 1ª série e 16 na 2ª série. No entanto, este número variou ao longo do semestre, pois alguns alunos desistiram e alunos novos entraram. Nossa primeira preocupação foi conhecer melhor os alunos e para isso, promovemos uma atividade de apresentação, que resultou

na construção dos quadros abaixo, que os identifica com relação ao nome, profissão, idade e situação no curso. Para manter sigilosa a identidade dos participantes, os seus nomes foram trocados.

Alunos matriculados na 1ª série no início do semestre			
Nome	Condição de frequência	Idade	Profissão
Paulo	Freqüente	39	Vendedor
Fábio	Freqüente	26	Vendedor de doces
Carmem	Freqüente	54	Faxineira
Edileuza	Desistente	31	_____
Roberto	Freqüente	56	Vendedor de sorvete e aposentado
José Roberto	Desistente	21	_____
Laura	Freqüente	51	Dama de companhia
Rodolfo	Desistente	24	_____
Sandra	Freqüente	47	Doméstica
Alunos matriculados na 1ª série durante o semestre			
Mariete	Freqüente	42	Doméstica
Helen	Freqüente	39	Faxineira
Ana Maria	Desistente	39	_____
Maria Aparecida	Freqüente	60	Dona de casa

Alunos matriculados na 2ª série no início do semestre			
Nome	Condição de frequência	Idade	Profissão
Ana	Freqüente	37	Dona de casa
Márcio	Freqüente	33	Desempregado
Antônio	Desistente	57	_____
Cláudio	Desistente	31	_____
Danilo	Desistente	30	_____
Hélio	Freqüente	23	Viajante
Carlos	Freqüente	49	Vendedor autônomo de peças de enxovais
Joarez	Desistente	31	_____
Jorge	Freqüente	31	Pedreiro
Eduardo	Freqüente	26	Agricultor
Mário	Freqüente	18	Agricultor (criação)
Mara	Freqüente	43	Doméstica
Oswaldo	Freqüente	39	Agricultor
Leandro	Freqüente	26	Desempregado
Silvia	Desistente	32	_____
Vany	Desistente	38	_____

Além dos alunos matriculados, o Sr. José também participou deste estudo e estava na condição de aluno ouvinte do curso de alfabetização de adultos. A situação deste aluno será comentada com mais detalhes no Capítulo "Exclusão: condição permanente na vida dos participantes".

Estes quadros demonstram a configuração flutuante do Grupo com relação à participação/frequência no desenvolvimento deste estudo. É preciso lembrar que trabalhamos, durante todo o desenvolvimento de nossa proposta, com as duas séries de forma integrada. Além da variação na configuração do grupo devido à entrada e saída de alunos, havia, também, uma variação decorrente das faltas. Os alunos deste curso faltam com bastante frequência e, como consequência, a configuração do grupo sofreu variações a cada encontro, influenciando a sua formação. Esse é um fator relevante para a compreensão do processo vivido, pois, em alguns momentos, essa situação dificultou a continuidade das discussões que eram iniciadas em encontros anteriores, com a participação de diferentes alunos.

Como nos encontros iniciais os participantes ainda não se conheciam bem, as primeiras atividades tiveram o objetivo principal de integração do Grupo, pelo estímulo à participação dos alunos, incentivando o diálogo entre os diferentes atores, agora parceiros de pesquisa, e contribuindo para a superação da inibição inicial de alguns. Logo no início dos trabalhos identificamos como um dos principais temas de trabalho a dificuldade de se expressar que traziam muitos desses alunos. Por isso, demos especial atenção às atividades de integração entre eles e deles comigo e com a professora. Estas atividades de entrosamento, propiciariam oportunidades para que os participantes falassem sobre as condições sócio-ambientais em que viviam. Nos encontros futuros estas informações embasariam análises críticas do Grupo sobre as próprias condições de vida.

Logo no primeiro encontro, para que nos conhecêssemos melhor, cada um falou o seu nome, se tinha marido, esposa, filhos e netos. Também neste dia, eu, como pesquisadora-coordenadora sugeri que as carteiras ficassem dispostas em círculo, e expliquei que, assim, ninguém ficaria de costas para ninguém, o que facilitaria o diálogo. Além disso, durante os encontros não haveria uma hierarquia em que uma pessoa "transmitiria" conhecimento para as outras, e sim, uma troca de conhecimentos entre todos e, portanto, as carteiras não deveriam ficar direcionadas para uma única pessoa.

Estas duas providências simples - a apresentação de cada membro e a disposição em círculo - tornaram-se espontaneamente "rituais" do Grupo. Durante todo o semestre, quando havia um aluno novo na sala, de forma espontânea e descontraída os outros alunos falavam: precisamos fazer o "batismo". Isso significava que, antes de iniciarmos o encontro, era necessário perguntar ao novo aluno o seu nome, se tinha marido ou esposa, filhos e netos.

A disposição das carteiras em círculo marcava o início e o fim de cada encontro. Foi interessante observar que, logo no segundo encontro, foi o aluno Fábio quem sugeriu que as carteiras ficassem dispostas em círculo: logo que entrei na classe, ele falou em voz alta: "Gente, vamos formar o nosso círculo?". E assim, durante todos os outros encontros, antes mesmo da minha entrada na sala, os alunos já organizavam as carteiras nesta disposição. No momento de mudar as carteiras de lugar houve sempre muita cooperação entre os participantes, expressa principalmente pelo fato de que os mais jovens preocupavam-se em pegar as carteiras para os mais idosos, que não tinham condições de fazê-lo.

Como, desde o início do desenvolvimento dos trabalhos, a maioria dos participantes mostrou-se tímida e não participava das atividades em que era necessário expressar as suas opiniões, trabalhamos sempre,

intencionalmente, para estimular a participação de todos. Por isso, no segundo encontro decidimos propor que se dividissem em grupos menores e que cada um contasse ao seu pequeno grupo uma história sobre o ambiente em que vivia. Consideramos que, assim, os alunos se sentiriam mais à vontade para se expressar. O grupo deveria, então, escolher uma das histórias contadas para apresentar a todos. Neste dia havia 18 alunos na sala de aula. Apenas quatro alunos formaram rapidamente um grupo e começaram a desenvolver a atividade. Para que os outros 14 participantes se dividissem em 4 grupos menores, foi necessária a minha mediação, sugerindo algumas formas de se reunirem, pois devido à falta de integração entre eles, aliada à timidez de alguns, não foi possível formar espontaneamente os subgrupos.

Nos encontros seguintes outras atividades foram realizadas em subgrupos. Com o tempo, observamos que os participantes agrupavam-se de forma mais espontânea, mas, em princípio, formavam os mesmos subgrupos sugeridos por mim. Depois de certo tempo, com uma interação maior entre os participantes, a formação dos subgrupos foi se alternando espontaneamente. No trabalho realizado, este foi um resultado significativo, do ponto de vista da construção do processo grupal. A pesquisa-ação-participativa, porque tem na participação dos sujeitos no processo coletivo fundamentação teórico-metodológica, exige grande investimento do pesquisador-acadêmico, que assume também o papel de educador, na mediação para a construção das relações grupais.

No segundo encontro, durante o desenvolvimento da atividade nos subgrupos, aconteceu um fato que marcaria o desenvolvimento de todo o processo vivido por nós. Após a finalização da apresentação das histórias de todos, o Sr. José, o aluno mais idoso do Grupo - e que não era formalmente matriculado - resolveu contar a sua própria história de vida. Embora não tivesse aparecido na apresentação do seu subgrupo, ele levantou-se e,

dirigindo-se a toda turma, disse: "Agora eu vou contar uma história para todos vocês". Então, começou o seu relato: "Hoje vocês me vêem aqui forte, saudável assim, mas ninguém imagina que não era para eu estar aqui. Quando a minha mãe estava grávida de mim de 6 meses, ela foi fugir de um cachorro, pisou num buraco e caiu com a barriga no chão. Desse dia até os 9 meses de gravidez dela, ela falava para as amigas que eu tinha morrido, porque eu nunca mais mexi dentro da barriga dela. Mas chegou o dia do parto e eu nasci vivo, só que os ossos do peito estavam todos quebrados. As costelas, estava tudo quebrado. Quem me vê hoje não imagina, mas é difícil um bebê com o peito todo quebrado. E eu vivi muito bem, mas eu vou mostrar para vocês." Então, o Sr. José abriu a camisa e mostrou o peito deformado para todos. A primeira reação foi de silêncio absoluto: todos olharam e compartilharam essa história com o colega de classe, mas ninguém fez qualquer tipo de comentário. Depois, ele fechou a camisa e continuou: "Hoje eu tenho 78 anos, tenho a minha aposentadoria e ainda trabalho com fogão a gás. Eu tenho diabete e já fiquei 18 dias internado na UNESP, mas sou muito forte". Depois de finalizado o depoimento, eu agradei ao Sr. José pelo relato e disse que a participação dele contribuiu muito com o estudo que estávamos desenvolvendo. Para mim, este relato foi uma grande surpresa. Inicialmente, fiquei apreensiva, pois não sabia o quanto o Sr. José se emocionaria e como todo o Grupo reagiria. No entanto, quando observei que todos os participantes "acolheram" esta história de vida e vi o Sr. José muito orgulhoso por ter a oportunidade de compartilhar a sua história pessoal com os colegas de classe, percebi que a minha participação, naquele momento, deveria valorizar o seu depoimento, integrando-o ao estudo que estávamos desenvolvendo, mesmo sem saber ainda o quanto aquele relato seria significativo para Grupo durante todo o nosso trabalho.

Durante os encontros seguintes, pude observar como este relato foi importante, contribuindo para que os outros participantes se sentissem mais à vontade, com menos receio de se expor. Todos os participantes do Grupo demonstraram profundo respeito pela história de vida do Sr. José e isso parece ter transmitido confiança no Grupo para todos os outros participantes. Observei que, naquele momento, um processo de identificação entre os membros do Grupo iniciou-se, pois, como pudemos perceber na seqüência, nos outros relatos de vida a infância difícil era um tema comum a todos.

Depois do depoimento espontâneo do Sr. José, outros relatos de vida surgiram também, espontaneamente, mas obviamente influenciados por ele, em diferentes circunstâncias. Alguns destes relatos oferecem indicadores que esclarecem as razões pelas quais os alunos não tiveram acesso à escolarização durante a infância e a adolescência. Todas as histórias de vida contadas pelos participantes serão apresentadas neste Capítulo, com uma breve explicação sobre o contexto em que foram relatadas, pois são elementos essenciais para a identificação das condições de vida das pessoas não alfabetizadas, que, no caso deste estudo, são determinantes para a configuração das relações no Grupo.

A segunda história de vida foi relatada pela aluna Laura, logo após o depoimento do Sr. José, no segundo encontro. A Laura começou a falar em voz baixa e, quando perguntei se ela gostaria de contar outra história, além da que o seu subgrupo já havia contado, ela dirigiu-se a todos e contou que fugiu de sua casa em Salvador com 18 anos e foi para São Paulo. "Na primeira casa que eu bati eu consegui emprego lá". "Eu achei que ia ser andante, mas não fui. Passei fome, mas não fui andante. Essa é a minha história". Fiz ainda algumas perguntas para incentivá-la a contar mais

detalhes, mas a resposta foi: "Ah, minha filha, aí é uma história muito longa, eu andei muito, morei em um monte de lugar".

No terceiro encontro eu li para o Grupo as histórias que os sub-grupos haviam contado no encontro anterior e li, também, os relatos de vida apresentados. Havia um aluno novo na classe, o Luiz, que participou das atividades propostas naquele dia e ouviu os relatos. Então, no encontro seguinte ele entregou-me uma carta: "Esta é a minha história". Ele havia pedido para que a filha escrevesse sua história para trazer para o Grupo. No fim do encontro perguntei ao Luiz se eu poderia ler a carta para todos e ele concordou. Segue a cópia da carta entregue pelo Luiz:

MINHA VIDA

É a vida de um iguano que foi enviado pelo mundo, eu perdi a minha mãe quando eu tinha 5 anos de idade, estava brincando debaixo de um porão da casa no dia da aniversário dela, a vizinha chegou com um bolo para fazer um feliz aniversário a ela, saiu correndo para chama-la e minha mãe estava morta, aí começou o meu sofrimento, morava em Taboão semear em 3 semanas toda um feijão para um lado para viver sua vida.

Passamos a viver com o tio mas ele cuidava muito de mim, ele fazia eu lavar o rosto debaixo de chuva, ele debaixo de pé de café eu fui dormir.

Aí que conheci uma família Italiana que me levou para morar com eles, eles me trataram como um filho, aí eu fiquei até os 17 anos aí eu mesmo quis cuidar da minha vida, hoje eu tenho minha esposa Juaci e minha filha Daniela com 15 anos.

Aqui termina a minha história

Programamos os encontros seguintes com outros temas, mas percebemos, pela observação da participação de todos no Grupo, a necessidade de voltar ao tema das histórias de vida. Fizemos isso de forma mais sistematizada em alguns encontros e de forma mais espontânea em outros.

No quarto encontro propus a realização da mesma atividade, de relatos sobre o ambiente em que os participantes viviam. Esclareci que, para o estudo que estávamos realizando, era importante o relato de histórias que

nos fornecessem informações sobre o cotidiano das pessoas e que poderíamos incluir nos relatos os dados sobre os bairros onde cada um vivia. Foi interessante observar que, nesta oportunidade, mais dois alunos relataram as suas histórias de vida.

O primeiro foi o Fábio. Ele foi abandonado pelos pais quando ainda era criança: a mãe foi para o Japão e o pai não tinha condições de cuidar dos filhos. Então, um casal o adotou e os outros dois irmãos foram adotados por outras famílias. Ele nos contou que hoje tem pouco contato com os irmãos e que o seu pai morreu alguns anos após abandoná-los. "Às vezes eu fico triste, porque tenho família viva, mas não sei aonde estão. A pessoa que eu mais sinto falta é a minha mãe, porque todo mundo tem mãe, né? Eu nunca tive não."

Oswaldo, outro aluno, nos contou a sua história de vida: foi criado pela avó, já que o seu pai o rejeitou, acreditando que fosse filho de outro homem. O Oswaldo tem mais nove irmãos, que foram criados pelos pais. A sua mãe tentou aproximar-se dele várias vezes, mas o marido reagia de forma violenta quando descobria a tentativa de aproximação. Então, o próprio Oswaldo afastou-se, pois não queria que a sua mãe sofresse. Desde cedo ele começou a trabalhar para ajudar financeiramente a sua avó. Atualmente ele trabalha em uma fazenda que produz hortaliças orgânicas e gosta muito do seu trabalho. Os pais do Oswaldo estão vivos até hoje, mas eles não têm muito contato. Ele finalizou seu relato dizendo: "Eu sempre gostei muito deles e amo os dois do mesmo jeito. O que eu puder fazer pelos dois, eu vou fazer. Eu tenho carinho por eles. Eu estou pronto pra ajudar".

No décimo encontro do Grupo, durante uma atividade em que os participantes estavam escrevendo frases sobre as fotos que haviam trazido (esta atividade será descrita detalhadamente no próximo Capítulo), a aluna Ana sentou-se ao meu lado e ficou ali por algum tempo, conversando. Eu

percebi que ela também queria me contar a sua história de vida, como outros colegas haviam feito. Então, durante essa nossa conversa, a Ana relatou que tinha três anos quando a mãe abandonou os três filhos e "fugiu" com o padrasto. O filho caçula ainda era bebê, tinha aproximadamente seis meses. O pai não tinha condições de criar os três filhos e entregou-os para outras famílias. Cada criança foi criada por uma família diferente, mas eles mantiveram contato e são muito amigos até hoje. A Ana contou que a sua mãe adotiva tinha mais duas filhas, que tiveram oportunidade de estudar e hoje trabalham e têm boas condições de vida. Ela sempre foi a responsável por cuidar da casa e não pôde estudar, cuidou da mãe adotiva até a sua morte. Depois de algum tempo, a sua mãe natural e o seu padrasto voltaram e hoje moram em uma cidade vizinha de Botucatu: Pardinho. A Ana os visita com frequência. "Eles moram em uma casinha pobre no sítio. Eu vou lá toda semana, faço comida, corto a unha do velho, limpo um pouco as coisas." O irmão mais novo da Ana durante muitos anos não quis conhecer a mãe, mesmo tendo-a mais próxima, mas um dia ele resolveu ir até lá com ela para conhecê-la. Segundo a Ana, este reencontro foi muito emocionante.

O outro relato de histórias de vida aconteceu no décimo primeiro encontro. O aluno Márcio estava participando de uma atividade e dirigiu-se a mim para fazer algumas perguntas sobre as frases que gostaria de escrever para descrever as fotos que havia levado. Então, perguntei-lhe o que sentia quando olhava para aquelas fotos e o que aquelas pessoas e aqueles lugares representavam para ele. O Márcio respondeu que em uma das fotos ele estava muito feliz porque, apesar de já ser adulto, era a primeira vez que passava o Reveillon com a sua mãe. Disse-lhe, então, para escrever aquilo que havia me contado. Ele disse que não, pois era uma história muito triste que não gostaria que os colegas da classe soubessem. Segundo ele, desde pequeno a sua relação com a mãe foi muito difícil. Ele

não estudou só para desobedecê-la e enfrentá-la. Hoje ele se arrepende, porque agora está sem emprego e depende da mãe para tudo. "Tudo o que ela faz é para o meu irmão. Ele é doutor e ela joga isso na minha cara o tempo todo. O meu irmão tem emprego, ganha bem e viaja bastante. Eu não posso fazer nada disso, mas eu já trabalhei bastante também e até fui morar em Ribeirão Preto, mas eu fui demitido e acabei vindo para cá".

No décimo segundo encontro a aluna Helen entregou uma carta para mim com um depoimento sobre a sua vida escrito por sua filha. Segue abaixo o conteúdo da carta:

Quando eu era uma pequena garota não tive tempo de estudar porque trabalhava na roça e tive paralisia infantil. E agora to querendo realizar o meu sonho de aprender a ler e escrever. Eu fasso caminhada todos os dias.

Considerando os dados acima apresentados, podemos perceber que os participantes quiseram compartilhar as suas histórias de vida com os colegas, com a Professora e comigo. Estes relatos marcaram o desenvolvimento de todo o trabalho, foram momentos de emoção e de cumplicidade entre as pessoas do grupo compartilhados em praticamente todos os encontros.

Mesmo os participantes que não contaram as suas próprias histórias, manifestaram-se sobre o assunto em diferentes oportunidades, como podemos perceber no relato do grupo formado pelos alunos Jorge, Eduardo, Márcio e Hélio. Isto aconteceu no quarto encontro, durante a atividade em que os participantes compartilhavam histórias sobre o local em que moravam. Abaixo segue o relato deles:

Nós vamos falar em nome de todos aqui do grupo. E nós não queremos contar histórias tristes. (...) Cada um tem a sua história, mas nós queremos contar uma história de todos nós. (...) Como a gente nunca teve oportunidade de estudo e a professora é muito legal com a gente, queremos agradecer para ela. O dia-a-dia com ela é legal, queremos agradecer os ensinamentos e a paciência dela. E que Deus ilumine a vida dela pra sempre.

Outra aluna, a Mariete, entregou uma carta para mim que, embora não contivesse um relato detalhado da sua história de vida, trazia momentos importantes de sua vida. Segundo ela, esta carta foi escrita pela sua patroa. Segue abaixo o depoimento contido nesta carta:

Minha gravidez de certa forma foi uma grande surpresa para mim e para a minha família. Pela medicina, eu teria que fazer um tratamento de três meses para que isso pudesse acontecer, mas sem fazer nada disso e sem que eu esperasse aconteceu a gravidez.

Foi um período muito difícil porque morávamos em uma fazenda e além disso a proprietária não concordando com tudo pediu para que saíssemos da fazenda. Tive muitos problemas com essa gestação, pois precisei ficar internada duas vezes em observação com suspeita de precisar abortar essa criança que tanto desejávamos.

Tivemos que nos mudar para São Manoel onde ficamos desempregados um certo tempo, além da preocupação da gravidez problemática. Graças a Deus meu marido conseguiu trabalho e eu consegui terminar a gravidez tendo um lindo menino chamado Isaque que nasceu com muita saúde.

Tudo se resolveu quando viemos para Botucatu e ficamos aqui em definitivo, eu trabalhando e meu marido colocado também.

Foi uma fase difícil da minha vida que foi superada graças a Jesus que nos deu o menino, e a saúde que tanto precisávamos.

O respeito e a atenção dedicada aos depoimentos de vida dos colegas estiveram presentes o tempo todo. Cada novo depoimento de vida, assim como os outros tipos de depoimentos, eram impressos em cartazes e fixados na parede do fundo da sala. No dia em que eram fixados, os depoimentos eram lidos por mim em voz alta para todos acompanharem. Quando tratava-se de uma história de vida pessoal, estabeleceu-se, espontaneamente, outro "ritual": no momento da leitura, o relator da história levantava-se e ficava em pé, ao meu lado. Ao final, todos aplaudiam. Essa foi a forma escolhida - embora não explicitada - pelo Grupo de

valorizar cada participante e de fortalecer os vínculos entre eles, pela identificação que vivenciavam.

Outro momento de forte emoção compartilhado pelos participantes do Grupo foi um dramático episódio vivido pelo Sr. Roberto, um dos participantes, no período em que estivemos juntos. A neta dele de 5 anos de idade, que morava em Araçatuba, ficou com a mochila presa na porta do ônibus que faz o transporte escolar quando foi descer em frente a sua casa. Ela foi arrastada até a morte ao longo de alguns metros. Para apoiar a família e se restabelecer emocionalmente, o Sr. Roberto ficou afastado das aulas durante um mês. Neste período, o Grupo conversou sobre como poderia ajudá-lo a retomar os estudos e acompanhar a turma. O primeiro dia de aula do Sr. Roberto depois dessa tragédia foi justamente uma terça-feira, dia estabelecido para os nossos encontros. Quando eu cheguei na classe, logo depois da entrada dos alunos para o início da aula, percebi que o Sr. Roberto estava lá e eu sabia que era o seu primeiro dia na escola depois daquele episódio dramático. A minha intenção era conversar com ele separadamente antes do início das nossas atividades, mas não tive oportunidade. Como todos já estavam formando o círculo, eu também peguei uma carteira e me posicionei ao lado de outros participantes. Então, o Sr. Roberto pediu licença para o colega que estava ao meu lado e colocou a sua carteira próxima a mim. Este fato me surpreendeu muito, pois até aquele momento o Sr. Roberto mostrava-se uma pessoa introvertida, que participava pouco das nossas atividades e sempre sentava longe de mim. Logo que sentamos, diferentemente dos outros dias, fez-se imediatamente um grande silêncio. Neste momento tive certeza de que todos esperavam que eu me manifestasse em relação ao Sr. Roberto. Embora esta situação tenha sido difícil para mim, pois eu não a havia previsto e não sabia bem qual seria a melhor forma de agir para acolhê-lo, senti que o Grupo confiava em

mim. A minha reação neste momento, muito mais guiada pela emoção do que pela razão, foi de tentar recebê-lo e reintegrá-lo, mostrando que ele ainda era parte do nosso Grupo. Então, eu disse que era muito bom tê-lo novamente conosco e que eu estava feliz em vê-lo. O Sr. Roberto logo começou a nos contar o quanto aqueles momentos tinham sido difíceis. Ele falou bastante e com muita emoção. Assim, o diálogo expandiu-se para todo o Grupo e os outros participantes "dividiram" comigo a responsabilidade de receber o Sr. Roberto. Depois disso, alguns alunos emprestaram os cadernos e a Professora-alfabetizadora dedicou um pouco mais de tempo para ele durante as aulas. Neste episódio dramático, dois elementos do processo que vivemos se destacam para análise: o profundo e genuíno sentimento de solidariedade que esteve presente entre os alunos participantes - indicadores do processo de profunda identificação entre eles - e meu papel de mediadora, no caso, das emoções, vividas pelo Grupo.

Na última semana de aulas, foi organizada, por iniciativa dos alunos e sem que eu soubesse, uma festinha de despedida, que marcaria o fim do semestre letivo e a finalização dos encontros para o desenvolvimento deste estudo. Eles definiram o que cada um deveria levar. Dois alunos ficaram responsáveis por me convidar para a festa, pois eu já havia me despedido de todos antes da semana de provas. Então, os dois alunos ligaram-me em horários diferentes e insistiram que para que eu estivesse presente na escola e me avisaram que eu deveria levar um refrigerante.

Durante a festa, em clima descontraído, percebi como eles estavam próximos uns dos outros. Se levarmos em consideração que no início dos nossos trabalhos eles não se conheciam e, mais do que isso, demonstravam um certo constrangimento nas relações interpessoais, a profunda identificação e integração que agora observava é um dos mais importantes resultados deste estudo. Muito descontraídos, todos os alunos do Grupo

conversaram bastante durante, aproximadamente, duas horas. Às vezes separados em subgrupos e às vezes formando um único grupo, conversamos sobre diversos assuntos e lembramos, inclusive, das suas histórias individuais, contadas por eles durante nossos encontros.

Como podemos observar pelos dados apresentados, as histórias de vida foram tema relevante no desenvolvimento deste estudo. Ao contarem as suas histórias pessoais e ouvirem os relatos dos colegas, os participantes puderam identificar elementos comuns, que foram determinantes para torná-los sujeitos de uma mesma condição: maltratados pela vida e excluídos da escola regular.

Para Oliveira (1999), as condições adversas da vida e a exclusão da escola contribuem para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos nestes processos tardios de escolarização, pois são "um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea". Segundo a autora, esta especificidade influencia a relação destes sujeitos com a escola e o processo de ensino-aprendizagem vivenciado, pois:

- A escola precisa adequar-se para um grupo que não é o seu "alvo original"(...). Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular;

- A escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. (...) O desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do senso comum.

- (...) a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. (p.61)

Portanto, ao propormos o desenvolvimento de um estudo com adultos em processo de alfabetização inseridos no ensino regular - ou seja, na escola - é fundamental reconhecermos esta especificidade e criarmos mecanismos para que os participantes também a reconheçam. Neste sentido,

embora não tivéssemos planejado, as histórias de vida foram importantes elementos integradores. A partir delas, os alunos-alfabetizandos se perceberam integrantes de um grupo com identidade própria, formado por diferentes sujeitos, com as suas identidades individuais, mas com muita coisa em comum. Este é um dos mais importantes resultados deste estudo - investigativo - como contribuição aos processos de alfabetização de adultos: a necessidade de abrir espaço no processo grupal, para a construção e re-construção da identidade daqueles que educamos.

O conceito de "identidade" considerado aqui não se refere a "algo" imutável, determinado simplesmente por características naturais dos sujeitos, mas sim, a um fenômeno social, em que se imbricam os fatores biológicos, sociais e psicológicos que definem quem é o sujeito (CIAMPA, 1984). Isto é, o espaço construído pelo próprio Grupo para a expressão de suas histórias de vida - que a metodologia da pesquisa-ação-participativa, por ser participativa, permitiu e potencializou - não foi apenas um espaço onde cada um pode expressar suas dores e angústias, mas um espaço que, pela identificação coletiva, proporcionou novas sínteses no movimento das vidas desses sujeitos, fundamentais para o conhecimento de si mesmos como parte de um grupo social também em movimento. Essa vivência - pessoal e grupal - para nós, é parte do que conhecemos principalmente através de Paulo Freire (FREIRE, 1980) por "processo de conscientização".

Se identidade é movimento e metamorfose, para Ciampa (1984), "a questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político", em que, pela *práxis*, supera-se o dualismo objetividade/subjetividade existente no ser humano, possibilitando a participação na transformação social.

Então, quando falamos em "projeto político" e "transformação social", necessariamente estamos nos referindo a um movimento coletivo e não

individual, um movimento que soma o conhecimento historicamente produzido pela sociedade à ação de um grupo ou uma classe social que busca participar ativamente do processo histórico que está vivenciando.

Foi com esta concepção que propusemos o desenvolvimento deste estudo, na perspectiva da educação ambiental crítica e tendo a pesquisa-ação-participativa como referência. Considerando a transformação sócio-ambiental proposta pela educação ambiental crítica e considerando que esta metodologia propõe a produção de conhecimentos aliada à ação educativa, investir no processo grupal era fundamental para atingirmos os objetivos propostos: "todo e qualquer grupo exerce uma função histórica de manter ou transformar as relações sociais, desenvolvida em decorrência das relações de produção (LANE, 1984, p. 81-82)". Portanto, como nos ensina Tozoni-Reis (2007c), "o grupo em si mesmo não garante transformações, mas cria condições de possibilidade para que ela aconteça" (p. 61). O processo grupal que vivemos, e que aqui destacamos para análise as histórias de vida, não garantiu - e nem poderia! - condições históricas objetivas para a transformação das relações sociais, mas expressou um processo individual e grupal - para estes sujeitos, desapropriados de sua condição - de dar início a um movimento de conscientização coletiva da própria condição.

Outro aspecto que também nos levou a investir no processo grupal, foi a nossa proposta de articulação entre o processo educativo ambiental e o processo de alfabetização de adultos, considerando a sua importância no processo de ensino/aprendizagem. Partimos do princípio de que o processo educativo e o processo educativo ambiental são, sempre, coletivos. Vejamos, sobre isso, o conceito de "comunidade aprendente":

Alguns pesquisadores de pedagogia têm procurado mesmo compreender de uma outra maneira o próprio processo do ensinar-e-aprender. Podemos com eles partir da idéia de que a menor unidade do aprender não é cada pessoa, cada

aluno, cada estudante tomado em sua individualidade. Ela é o seu grupo que se reúne frente à tarefa partilhada de criar solidariamente seus saberes. É a pequena comunidade aprendente, através da qual cada participante ativo vive o seu aprendizado pessoal. (Brandão, 2005b, p. 90).

A construção dos saberes do Grupo teve, também nas histórias de vida aqui apresentadas, seu conteúdo compartilhado e solidário. Esta pequena comunidade aprendente garantiu aos seus participantes oportunidades de aprender e ensinar a tomar consciência de sua própria história, de sua própria condição, ao mesmo tempo pessoal e grupal, individual e coletiva.

Sendo assim, ao olharmos para o contexto em que desenvolvemos este estudo, podemos observar a complexidade que implica a *práxis* no processo grupal. Os membros do grupo da classe de alfabetização e do grupo de participantes deste estudo eram os mesmos, portanto, obviamente, o processo grupal vivenciado nos nossos encontros estendia-se ao processo vivenciado nos horários de aula, e vice-versa. Então, se por um lado a decisão de trabalhar com este grupo na escola nos trouxe certas "facilidades" - convivência garantida formalmente entre os participantes e disposição de local e horário para a realização dos nossos encontros - por outro, nos trouxe limitações, como: a falta de motivação para participar das aulas desestimulava, também, a participação dos alunos nos nossos encontros; as faltas constantes dos alfabetizandos deixavam nosso grupo com uma formação muito variável; nossos encontros tinham que se adaptar ao calendário escolar e algumas vezes não se realizavam, como aconteceu na semana de provas, nas palestras ou nos dias de jogos de futebol dos alunos-alfabetizandos.

É importante lembrar que nossos encontros começaram duas semanas após o início das aulas escolares, portanto, as relações dos alunos entre si e destes com a Professora-alfabetizadora ainda eram recentes. Embora,

naquele momento, os alunos já estivessem reunidos em torno de um objetivo comum - aprender a ler e escrever, que para este Grupo é muito forte - não podemos considerar que o grupo já estava "formado". Segundo Lane (1984), um grupo não se forma simplesmente quando alguns indivíduos se unem em torno de um objetivo comum, mas "nas relações entre os indivíduos, pela participação entre eles, estes se transformam e transformam o grupo, produzindo o próprio grupo" (p. 89). É importante considerar aqui que o objetivo comum do Grupo - aprender a ler e escrever - não se referia a uma tarefa prática, mas revelava uma complexidade tal de relações sociais, que por si só representavam características coletivas do Grupo historicamente determinadas. Mesmo assim, presenciamos um processo de configuração grupal original, no qual as histórias de vida se destacaram como elemento definidor da reconfiguração de pessoas que estavam "perto" para pessoas que estavam "juntas" - um grupo.

Apesar de existirem, segundo a autora, teorias que compreendem o grupo a partir de uma postura mais tradicional, optamos por considerar neste estudo as teorias que enfatizam o caráter mediatório do grupo entre os indivíduos e a sociedade, adotando um enfoque histórico e considerando o caráter ideológico do grupo, tanto na sua forma de organização como nas suas ações. De acordo com esta abordagem, Lane (1984) apresenta duas premissas para conhecer o grupo:

- 1) o significado da existência e da ação grupal só pode ser encontrado dentro de uma perspectiva histórica que considere a sua inserção na sociedade, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas;
- 2) o próprio grupo só poderá ser conhecido enquanto processo histórico, e neste sentido talvez fosse mais correto falarmos em processo grupal, em vez de grupo. (p. 83)

Desta forma, entendemos o grupo como um processo, cujas características são construídas ao longo do seu crescimento histórico, nunca

atingindo uma situação definitiva. Considerando isso, a permanente construção das relações e, conseqüentemente, do Grupo, em um estudo sob a ótica da pesquisa-ação-participativa, exige investimento por parte do pesquisador e de todo o grupo ao longo do processo. Assim, o significado da existência do Grupo que se construiu no processo vivido refere-se à sua inserção na sociedade que as histórias de vida ajudaram a revelar. Os condicionantes econômicos, institucionais e ideológicos revelados nestas histórias, em seu conjunto, mostram-nos as condições de vida desses sujeitos, não no seu aspecto individual, mas social. A dramaticidade das condições de vida e a condição acrítica em que elas foram individualmente expressas se tornaram um elemento coletivo crítico das condições sociais opressoras dos sujeitos que, de indivíduos, transformaram-se num Grupo. Vejamos ainda, outros elementos do processo grupal.

A participação da Professora-alfabetizadora, por exemplo, foi um elemento com o qual tivemos que lidar, enquanto grupo, no desenvolvimento deste estudo. Em nosso primeiro encontro, ela nos comunicou que permaneceria na sala de aula durante as nossas reuniões, mas não participaria das atividades. Esta postura foi uma surpresa para mim, porque quando conversamos sobre como se daria o processo, combinamos que ela também participaria ativamente. Quando questionada pelos alunos, a Professora-alfabetizadora respondeu que o foco maior deste estudo eram eles, por isso, ela só iria "olhar". A minha reação imediata foi reiterar o convite para que participasse, mas ela respondeu que preferia apenas observar. Em uma conversa posterior, a Professora-alfabetizadora me esclareceu que, desta forma, ela acreditava que os alunos se sentiriam mais à vontade para participar das atividades. Nos dois primeiros encontros, de fato, a Professora manteve a sua postura de apenas observar o processo. No entanto, os próprios alunos-alfabetizados demonstravam que não se

sentiam confortáveis com esta condição e passaram a insistir para que ela participasse das atividades. Certamente, esta insistência era, também, consequência da relação próxima entre a Professora e os educandos. Durante a nossa convivência, observei que ela os estimulava muito no processo de alfabetização e eles eram muito "gratos", como nos mostra a fala de um grupo de alunos em uma de nossas atividades: "...O dia-a-dia com ela é legal, queremos agradecer os ensinamentos e a paciência dela. E que Deus ilumine a vida dela pra sempre".

Devido à insistência dos alunos-alfabetizandos, já no terceiro encontro a Professora-alfabetizadora participou das atividades. No entanto, a sua atuação no Grupo não foi constante, pois em alguns momentos, embora permanecesse na sala de aula, a Professora dedicava-se a outras atividades, como corrigir provas, por exemplo. Outro fator que prejudicou a sua participação neste estudo foi o fato dela afastar-se da escola por longos períodos, devido a licenças de saúde. Apesar desta insistência inicial para que ela participasse, com o amadurecimento do processo grupal, observei que os alunos sentiram-se, gradativamente, mais independentes e confiantes e, com o tempo, a participação da Professora já não era tão fundamental para eles. A participação da Professora será analisada no próximo Capítulo.

Além de lidar com os diferentes elementos referentes à permanente construção das relações, durante o processo grupal é importante que o próprio grupo se reconheça como tal. No desenvolvimento deste estudo, o estabelecimento espontâneo de "rituais" do Grupo nos mostrou como este reconhecimento aconteceu. Por exemplo, a ritualização de que cada novo membro, mesmo sendo aluno da classe, fosse "batizado" antes de participar dos nossos encontros, expressava que já éramos mais do que "alunos de uma classe participando de um estudo coordenado por uma pesquisadora":

éramos um grupo. Reconhecendo-se isso, é preciso reconhecer, também, que "grupos não são ilhas" (DEL CUETO & FERNANDEZ, 1985). Ou seja, além de existir a dinâmica interna do grupo, consideramos que ele está inserido na história que o cerca. Os acontecimentos externos não produzem maiores ou menores efeitos de influência sobre os acontecimentos grupais. Na realidade, todas as inscrições estão presentes em cada acontecimento grupal.

Durante o processo grupal que vivenciamos, este emaranhado de elementos internos e externos refletiu-se em todas as nossas ações. Internamente, ao exporem as suas próprias histórias de vida - acolhendo e sendo acolhidos - os participantes construíram, além de uma relação de identificação entre si, uma relação de confiança. O fato do Sr. Roberto ter retornado às aulas justamente no dia do nosso encontro, depois de ficar um período afastado da escola devido à morte da neta, e dividir a sua dor com o Grupo, apesar de sempre ter se mostrado introvertido, revela esta relação de confiança. Outro elemento interno relevante foi a contribuição do grupo para a valorização dos seus membros, pois ali aqueles sujeitos encontraram um espaço onde suas histórias de vida eram importantes e, inclusive, aplaudidas pelos colegas, em mais um "ritual" estabelecido espontaneamente. Estes fatores internos - confiança, valorização, identificação - somados a fatores externos como a exclusão social vivenciada por estes sujeitos tanto como indivíduos, quanto como grupo, potencializaram reflexões coletivas, produção de conhecimento e ações transformadoras, contribuindo com o processo educativo ambiental, com o processo de alfabetização e com o próprio processo grupal, pois: "... o grupo só é grupo quando realiza um processo de transformação (do próprio grupo, de suas relações com os outros grupos e instituições e dos sujeitos participantes)" (TOZONI-REIS, 2007c, p. 86).

Para finalizar, sinto a necessidade de destacar que a pesquisa-ação-participativa desencadeia processos que vão além do tempo pré-determinado para um trabalho acadêmico. Para este Grupo, especificamente, o fim do semestre letivo implicou em várias mudanças: alguns alunos-alfabetizandos não foram aprovados, outros desistiram, a Professora voltou a alfabetizar crianças e seria substituída e os nossos encontros encerraram-se. Porém, apesar de sabermos, desde o início, que não poderíamos garantir a continuidade deste processo nos moldes em que este estudo foi desenvolvido, acreditamos que a formação educativa proporcionada aos participantes nesta experiência pôde contribuir para o processo de construção mais consciente do próprio Grupo.

É importante destacarmos, também, que o investimento no processo grupal foi intencionalmente planejado, pois consideramos que tem grande relevância em um processo educativo.

5. Educação ambiental e alfabetização de adultos: uma proposta de articulação

Algumas atividades coletivas foram desenvolvidas ao longo deste estudo com dois objetivos principais: o primeiro, mais diretamente relacionado à dimensão investigativa da pesquisa-ação, foi analisar as possibilidades teórico-metodológicas para a implantação da educação ambiental em cursos de alfabetização de adultos; e o segundo, mais diretamente relacionado à dimensão educativa da pesquisa-ação, foi trazer a problemática sócio-ambiental como forma de contribuir com o processo de alfabetização. Por compreender este processo como algo muito mais complexo que a decodificação da palavra escrita - como um processo de "leitura do mundo", vemos a possibilidade de articulá-lo à "leitura do ambiente". As atividades de construção de textos coletivos e individuais, orais e escritos, com o objetivo de resgatar as vivências dos sujeitos participantes, não apenas as vivências pessoais, mas também sociais, em suas dimensões familiares e grupais, considerando as interações com o ambiente em que vivem, proporcionaram as oportunidades da investigação e da ação educativa pretendidas.

Os textos produzidos nas atividades foram utilizados pela Professora-alfabetizadora nos trabalhos formais de alfabetização nas quais estão envolvidos estes sujeitos. Desta forma, nossas descobertas puderam contribuir para que os alunos-alfabetizandos aprendessem a ler a palavra a partir de (re)leituras de suas próprias vivências e das vivências dos outros participantes do grupo. Assim, fundiram-se os objetivos da alfabetização de adultos e da educação ambiental: contribuir para a construção da autonomia e emancipação de um grupo socialmente marginalizado. Lembremos que, devido a uma rede complexa de fatores, os participantes do Grupo tiveram

negado o acesso à leitura e à escrita, instrumentos culturais básicos à formação destes sujeitos.

A preocupação com a tematização do ambiente no processo de alfabetização dos participantes esteve sempre presente: a primeira atividade que realizamos foi criar uma história coletiva sobre o ambiente em que vivem os participantes, uma história contada por eles próprios e registrada por escrito por mim. O tema mais relevante neste primeiro momento foi o "lixo". Quem trouxe este tema para a discussão foi o Sr. Roberto, que nos contou sobre os problemas que a disposição inadequada de lixo causa em seu bairro. Segundo ele, os moradores não têm "preocupação com a sujeira" e descartam o lixo em todos os lugares: na rua, no rio e nos terrenos baldios. Em seguida, outros alunos também participaram, relatando que encontravam estes mesmos problemas em seus bairros. Então, o Sr. Roberto lembrou de um outro fator agravante relacionado ao tema: "pra piorar, muitas pessoas ainda colocam fogo nesse lixo". Neste momento, a Laura citou o quanto as cinzas sujam o quintal da casa onde ela trabalha, fazendo-a varrer o local mais de uma vez por dia. A Da. Maria Aparecida ainda lembrou que estas cinzas também sujam as roupas estendidas nos varais e nos ensinou que não podemos tirá-las das roupas com as mãos, senão, suja mais, "o certo é assoprar até a cinza voar". Quando percebi que os participantes estavam perdendo o entusiasmo pela discussão que se tornava repetitiva, levantei a seguinte questão: "O que nós podemos fazer para melhorar essa situação?". Como resposta, o Marcos disse que "as pessoas deveriam ter mais consciência porque o lixo suja o bairro delas, a cidade delas mesmas". Esta colocação estimulou os outros a participarem da discussão, ressaltando a "beleza" da cidade de Botucatu e a importância das ações dos moradores do município no sentido de valorizar e "embelezar" a cidade.

Esse tema de discussão, problematizado, resultou num texto coletivo para estudo do Grupo, inclusive no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É importante observar aqui que, tanto do ponto de vista da participação dos alfabetizandos quanto do ponto de vista da apropriação da leitura e da escrita, a estrutura do texto foi definida coletivamente. O relato de cada um dos participantes foi lido para que eles pudessem completar, modificar ou retirar informações. Assim, tivemos como resultado final o texto coletivo, síntese da leitura do Grupo sobre o ambiente em que vivem.

Cuidando do Meio Ambiente

Muitas pessoas jogam restos de construção em terrenos vazios de outras pessoas. Tem gente que coloca fogo nesse lixo e muitas cinzas vão para o ar, isso suja o quintal, suja as roupas que estão no varal, faz poeira e faz mal para a saúde. Muitos rios de Botucatu estão contaminados com esgoto, mas tem rios e cachoeiras limpas.

As pessoas podem ajudar a melhorar nossa cidade. Elas podem juntar em uma sacolinha o lixo delas e não deixar perto do rio, elas podem plantar árvores nas calçadas, plantar árvores perto dos rios e também separar o lixo e dar para as pessoas da reciclagem, como uma forma de ajudar outras pessoas e a si mesmo. Se nós cuidarmos da natureza, no futuro nossos filhos viverão melhor, ou um pouco melhor.

No encontro seguinte ao da produção coletiva do texto, levei-o impresso em um cartaz e o Grupo optou por fixá-lo na parede do fundo da sala. Nós lemos o texto juntos, pausadamente, discutindo-o ponto a ponto. Os alunos-alfabetizandos participaram intensamente da discussão e demonstraram surpresa ao perceberem que o texto produzido por eles era rico em conteúdo e apontava relações importantes entre o ambiente e o cotidiano das pessoas. Algumas palavras e expressões do texto - "lixo", "poeira" e "rios contaminados" - desencadearam uma longa discussão sobre a relação existente entre saúde e poluição. Para os participantes, como eles mesmos relataram, foi uma descoberta o fato de tantas doenças serem

conseqüências das condições ambientais. Esta discussão também nos forneceu informações importantes sobre a percepção do Grupo acerca da superação da crise ambiental: para eles, isto se daria pela mudança individual de comportamento. Podemos identificar esta percepção no comentário de um dos participantes sobre a última frase do texto: "Se todos respeitassem a natureza, o mundo seria muito melhor, mas, como só alguns fazem isso, o mundo ficará só um pouco melhor". Outro aspecto relevante que pudemos identificar a partir desta discussão foi a utilização das palavras "natureza" e "ambiente" como sinônimos pelo Grupo - o que indicou a necessidade de, futuramente, diferenciarmos juntos estes dois conceitos e aprofundarmos, também, a discussão sobre a superação da crise ambiental.

Para finalizar os trabalhos com este texto, decidimos ilustrá-lo: cada frase foi impressa - por impressora - em uma folha de papel sulfite e os alunos-alfabetizandos, divididos em subgrupos, receberam uma folha para ilustrar. Eles recortaram figuras de revistas e jornais e fizeram a ilustração do texto produzido. Todos participaram desta atividade com muito empenho: os que não conseguiam ler (havia no Grupo diferentes graus de apropriação da leitura) esforçaram-se ao máximo para decifrar cada palavra da frase que receberam e os que já conseguiam ler ajudaram os outros. Percebi esse "esforço" dos alunos para a leitura ao observá-los tentando "decifrar" as letras. Um subgrupo demonstrou dificuldade para diferenciar as letras "d" e "b", certamente porque as formas impressas destas letras são parecidas entre si e diferentes da forma ensinada pela professora - manuscrita. Além disso, todos folhearam muitas revistas até que encontrassem as figuras que considerassem ideais para as respectivas frases e, por fim, recortaram-nas com cuidado, demonstrando muito

comprometimento com o que estavam produzindo. Ilustradas as frases e parágrafos, decidimos encadernar as folhas em forma de livro.

Sinto a necessidade de ressaltar, aqui, a intencionalidade de algumas de nossas ações: tanto a produção de grandes cartazes coloridos quanto a produção de livros com os conteúdos elaborados pelos participantes tiveram, além do objetivo de facilitar a utilização dos textos como material didático, a intenção de valorizar a produção dos alunos-alfabetizandos. Desde o início dos trabalhos, observamos a necessidade de lidar, no processo educativo, com o sentimento de desvalorização pessoal que expressam essas pessoas. Então, a transformação do texto produzido por eles num "material didático", impresso, formatado como livro, poderia contribuir para que os alunos se sentissem mais confiantes e motivados durante o processo de aprendizagem.

Como este texto "Cuidando do Meio Ambiente" foi o primeiro produzido coletivamente, observei que o Grupo teve diferentes graus de participação: alguns alunos, os mais desinibidos, expressaram de forma mais articulada a sua "leitura" do ambiente, enquanto outros tiveram bastante dificuldade nisso. Levando em conta os problemas de participação, propus, em seguida, uma atividade diferente: a classe se dividiria em subgrupos de quatro ou cinco participantes e cada um contaria uma história sobre o lugar em que mora. Logo após, os participantes dos sub-grupos escolheriam uma dessas histórias e contariam para todos. No momento de apresentar para o Grupo, a pessoa que vivenciou a história escolhida no sub-grupo poderia auxiliar no relato, mas este deveria ser realizado pelos outros colegas do Grupo. Esta atividade repetiu-se duas vezes, em diferentes encontros. Vimos no Capítulo anterior como, neste processo, embora a orientação tenha sido um relato sobre **o lugar onde moram**, predominaram nos subgrupos e nas apresentações os depoimentos que se referiam às **histórias de vida** dos

participantes. O conteúdo destas histórias de vida foi apresentado e analisado naquele Capítulo, porém é importante retomar aqui esta atividade para análise de seu potencial educativo ambiental e educativo alfabetizador. Todos os textos produzidos nesta atividade também foram impressos em cartazes e fixados na parede da sala de aula, com o objetivo de auxiliar no processo de apropriação crítica do ambiente em que vivem, dando sentido ao processo de alfabetização que, também intencionalmente, vivenciávamos. Os textos produzidos pelo Grupo auxiliaram no processo de alfabetização, de forma mais direta, pois foram usados pela Professora-alfabetizadora como textos de leitura, de decodificação das palavras e de seu contexto. Além dos textos sobre as histórias de vida, já apresentados e discutidos, os textos resultantes desta atividade estão descritos abaixo.

Toda vez que o Eduardo ia urinar, ele sentia dor. Um dia ele teve uma cólica nervosa muito forte e foi levado para a UNESP. Lá o Eduardo descobriu que tinha 4 pedras no rim. Então, toda semana ele ia na farmácia e tomava injeção de Buscopam, até que as 4 pedras desceram pelo canal da urina. A dor que o Eduardo sentia era muito forte, dizem que é como dor de parto.

A Helen pegou um cachorro para criar. Ela foi viajar e os filhos ficaram cuidando dele. Quando ela chegou de viagem, um menino pulou o muro da casa para pegar uma pipa e o cachorro o atacou. A Helen foi ajudar o menino e o cachorro deu um pulo em cima dela. O irmão da Helen chegou e gritou com o cachorro, então, ela aproveitou e abriu o portão para o cachorro sair. As crianças que estavam na rua ficaram com muito medo e subiram na cerca. O resgate foi buscar o menino e o cachorro ainda queria atacar ele. O garoto foi atendido na UNESP e levou muitos pontos onde o cachorro mordeu. A Helen não machucou muito, mas quase o cachorro mordeu o pescoço dela.

A Rua Campos Salles, perto da casa do Fábio, é muito perigosa. Certo dia um rapaz estava atravessando a rua e quase foi atropelado.

Certo dia, no Bairro Santa Elisa, perto da casa do Mário, uma menina de 3 anos desceu da Kombi escolar no acostamento da estrada. Na hora que ela passou na frente da Kombi veio uma moto e atropelou a garotinha. Ela foi levada para o hospital da UNESP, mas não resistiu e morreu.

O vizinho do Paulo tem um gato chamado Micheli. O gato só bebe água na pia, tem que abrir a torneira para ele, não adianta colocar água no potinho porque ele não bebe. Quando ele está com fome, ele sobe na mesa e não sai até darem comida para ele. E se não dão comida, ele apronta um berreiro.

Essa história aconteceu quando o Sr. José tinha 10 ou 11 anos em Fernão Dias, uma cidadezinha de Minas Gerais. Ele tinha tido sarna e não podia colocar roupa, então ele estava com casca de banana. Ele estava em uma festa de aniversário e sentou em uma mesa. Um senhor o mandou sair de lá porque estava com sarna. Ele não aceitou e falou um monte de coisas para aquele senhor, que foi embora. O Sr. José achou que ele ia buscar uma arma para acertá-lo. Então, o Sr. José foi rápido para casa, pegou o seu galo de briga e pôs nas costas. Saiu andando, andou por muito tempo, até que ouviu um caminhão se aproximando. O caminhoneiro parou, lhe ofereceu carona e o levou até Montes Claros. O caminhoneiro convidou-o para dormir na casa dele, tomou banho e jantou lá. No dia seguinte os dois saíram atrás de serviço. Ele perguntou para uma senhora se ela precisava de alguém para trabalhar. Ela disse que sim, precisava de alguém para trabalhar com o carrinho de pipoca. O Sr. José não tinha registro, não tinha nada. Um dia um senhor ofereceu para ele trabalhar colhendo algodão, até pagou a sua passagem. Ele foi de trem, mas o seu pé ficou preso na hora que a porta do trem fechou, ficou muito inchado e doía muito.

Há 5 anos a Carmem teve um problema de saúde, teve um derrame. O médico disse que ela deveria caminhar todos os dias. Então, a partir daí ela passou a levantar cedo e caminhar todos os dias. No início a Carmem não acreditava muito que esse exercício ajudaria a sarar da doença, mas ajudou muito.

Podemos observar como estes relatos nos trouxeram poucas informações sobre o lugar em que os participantes moram, que era o objetivo inicial. Por outro lado, trouxeram informações importantes sobre o dia-a-dia destes sujeitos. Além disso, chama a atenção o vocabulário que utilizam. Durante a produção destes textos, houve um momento descontraído em que os alunos riram porque eu perguntei o significado de

"galo de briga", citado pelo Sr. José. Alguns participantes me explicaram que era "uma trouxa de roupa" e logo percebemos que outros alunos-alfabetizando, os mais jovens, também não conheciam esta expressão. Este fato gerou uma discussão interessante sobre como diferentes fatores podem influenciar na comunicação entre as pessoas. Os participantes identificaram o sotaque e a gíria como dois destes fatores. A Laura citou que quando ela mudou de Salvador para São Paulo, as pessoas logo identificavam que ela era da Bahia por causa do sotaque. A Helen, que tem filhos adolescentes, comentou que muitas vezes não entende bem a conversa dos seus filhos com os amigos, porque eles falam muitas gírias. Outros participantes também citaram exemplos e identificaram, inclusive, que as diferentes gerações expressam-se de formas diferentes, tanto por causa das gírias, como por causa de algumas palavras que, com o tempo, caem em desuso. Esta discussão mostra que esta atividade desencadeou uma reflexão coletiva sobre a comunicação entre as pessoas - fato importante para adultos em processo de alfabetização, pois a leitura e a escrita fazem parte do universo da comunicação.

Outro aspecto interessante que observamos na atividade de produção coletiva de textos, foi o fato de algumas histórias apresentarem um elemento comum: o Hospital das Clínicas da UNESP de Botucatu. Muito provavelmente porque as discussões sobre o ambiente na problematização do tema "lixo" que resultou no texto "Cuidando do Meio Ambiente" evoluíram para a relação entre "lixo" e "problemas de saúde". O Hospital da UNESP é bastante familiar a todos os participantes do Grupo, que reconhecem seu logotipo, o mesmo da UNESP. Percebi isso e, quando os textos foram impressos em cartazes maiores, substituímos, intencionalmente, o nome da Universidade pelo seu logotipo. Assim, logo que os cartazes foram fixados na parede da sala, os participantes já identificaram o nome da UNESP.

Neste momento, os participantes descobriram como há diferentes formas de "ler" o mundo. Uma interessante discussão sobre isso identificou muitas situações em que eles "lêem", sem decodificar as letras. A Carmem, por exemplo, disse que sabe diferenciar o seu ônibus dos outros porque o nome do seu bairro é longo e é o único que ocupa o letreiro inteiro da frente do ônibus. A Da. Maria Aparecida contou que conhece os produtos no supermercado pelas suas embalagens. Já o Sr. José disse que tem muita facilidade com os números, ele sabe ver os preços e sabe os horários, o maior problema são as letras. Embora os participantes tenham reconhecido, coletivamente, que todos eles já faziam muitas "leituras" no dia-a-dia, durante esta discussão, observei que os participantes desvalorizavam estas outras formas de ler o mundo e supervalorizavam a decodificação das palavras pelas letras. Essa supervalorização expressou-se, para alguns, como algo muito difícil de aprender, possivelmente por terem tido uma relação complicada com a escola ao longo de suas vidas.

Esse envolvimento do Grupo na discussão sobre o significado da leitura do mundo e da palavra nos mostrou como o próprio processo de alfabetização era um tema relevante para todos. Desta forma, sentimos a necessidade de aprofundar, coletivamente, a reflexão sobre alfabetização. Assistimos, para isso, um vídeo-documentário: "Paulo Freire: educar para transformar". Esse documentário trata da vida de Paulo Freire, mostrando seu compromisso com as classes oprimidas, em especial com a alfabetização de adultos. Traz, também, depoimentos do próprio Paulo Freire, de seus familiares, amigos e estudiosos, relatando seu trabalho e suas convicções. A minha intenção, ao propor que assistíssemos a esse filme, foi mostrar aos alfabetizandos que existe uma ampla discussão sobre a alfabetização de adultos, que muitos estudiosos estão engajados no tema e que este segmento educacional tem sido estudado dentro de um contexto maior, que

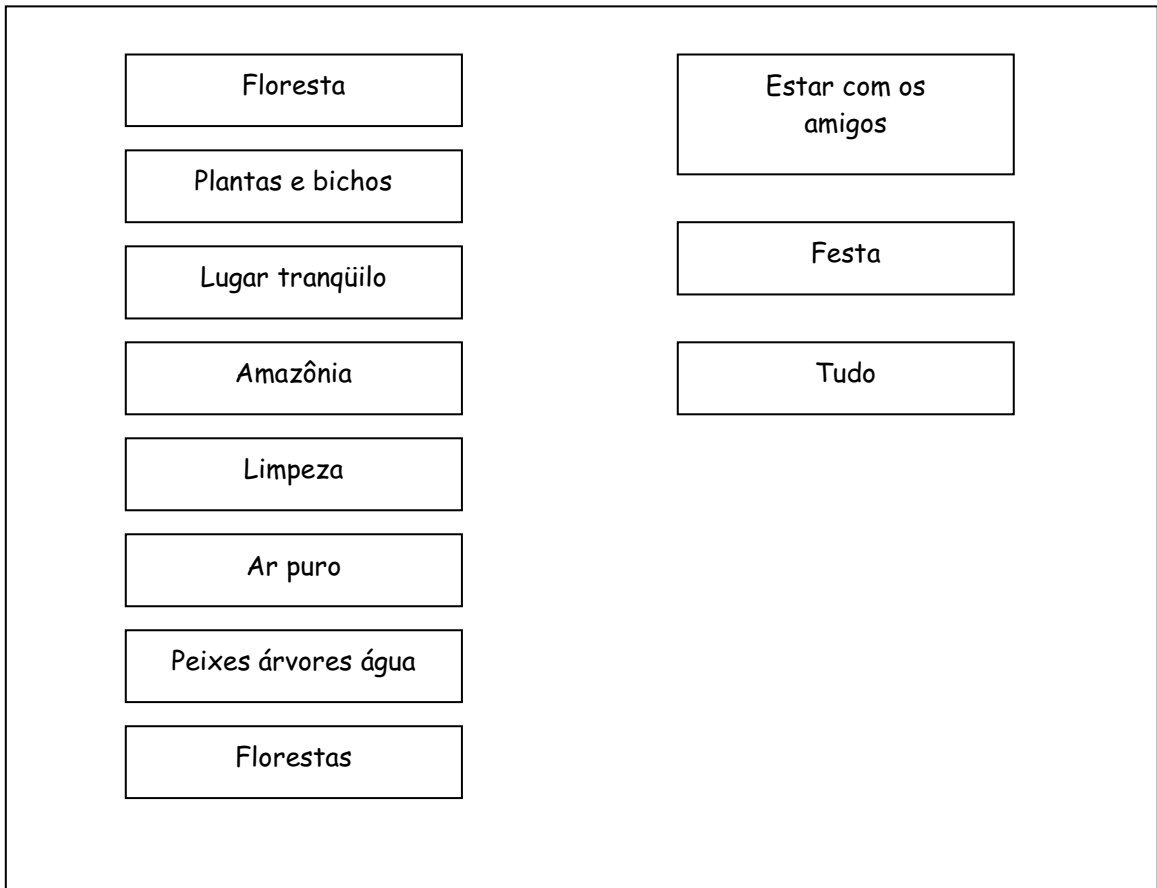
considera, inclusive, o seu aspecto político. Observei que os participantes do grupo assistiram ao documentário com curiosidade, mas a participação na discussão não foi muito intensa. Apenas um participante comentou sobre uma parte do filme "que mais gostou": o momento em que mostrou uma aluna-alfabetizanda escrevendo "tu já lê". Para ele, isso foi importante porque mostrou o sonho de todos que estavam naquela sala de aula: aprender a ler e escrever. No entanto, os outros participantes aparentavam estar muito cansados naquele dia e ninguém mais participou.

Acreditando que este tema, mesmo que na discussão do vídeo não tenha mobilizado os alunos, era importante para o Grupo, por seu potencial problematizador, insisti! No encontro seguinte, trabalhamos o texto "O ato de estudar" (FREIRE, 1985). Este texto, lido por mim para o Grupo, mostra, a partir da história de dois trabalhadores, que estudar é "assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. Não se estuda só na escola".

Então, para minha satisfação, todos participaram com maior entusiasmo nesta atividade, "esquentando" uma interessante discussão. Um comentário de um dos participantes do Grupo incentivou a discussão: "estudar muda a vida da gente só, só é bom pra quem aprende mais, pros outros tanto faz". Com isso, ele quis dizer que a alfabetização é importante apenas para o aprendiz, não sendo relevante para os outros cidadãos e, nem mesmo para o país. A maioria dos participantes, em princípio, concordou com ele, mas depois, com o desenvolvimento das discussões, todos consideraram a influência deste fator nos diferentes contextos: nas relações familiares e profissionais do aprendiz, na intervenção junto à comunidade do bairro onde mora e, por fim, como consequência, a dimensão social. Nesta discussão também ficou evidente a expectativa que os alunos-alfabetizandos tinham em relação às mudanças que ocorreriam em suas vidas depois que aprendessem a ler e escrever. Alguns participantes esperavam, em curto

prazo, uma melhoria em suas condições de vida, tanto em suas relações interpessoais - que as outras pessoas os respeitassem mais - quanto em suas condições financeiras - tinham esperanças de conseguir um emprego melhor, ou receber aumento salarial. Isto foi problematizado e várias considerações foram feitas ao longo da discussão, inclusive sobre a desigualdade social e a complexidade das relações sociais, concluindo que não existe "uma linha reta" ligando a escolaridade à valorização profissional. A Professora-alfabetizadora participou intensamente desta discussão, estimulando o Grupo a continuar estudando, mesmo depois de aprender a ler e escrever, pois, segundo ela, muitos deles pensavam em abandonar a escola depois de dominarem tais habilidades. Os alunos-alfabetizados comentaram, também, suas dificuldades em freqüentar a escola, pois, além de trabalharem, também tinham que se dedicar à família, mas mostraram-se determinados a continuarem estudando.

Então, com a intenção de articular ainda mais o processo de alfabetização com o processo educativo ambiental, foi proposta outra atividade. Para refletir coletivamente sobre o conceito de "ambiente", cada participante deveria escrever em uma tarjeta de papel, utilizando poucas palavras, o significado de "ambiente". Estas tarjetas foram fixadas no quadro negro, divididas em duas colunas, desta forma:



Como já era de se esperar, pois muitos estudos sobre isso têm sido realizados, para a maioria dos participantes o conceito de "ambiente" estava muito próximo ao conceito de natureza a-histórica, harmônica e intocada. Como já esperávamos esta resposta dos alunos, nosso objetivo aqui não foi identificar o conceito que tinham, mas tomá-lo como ponto de partida para sua ampliação. Inicialmente, foi proposto aos alunos-alfabetizados que refletissem sobre o critério utilizado para agrupar as tarjetas daquela forma. Eles levantaram algumas hipóteses: "do lado esquerdo estão coisas pequenas"; "do lado esquerdo estão as coisas mais limpas"; "a gente usa as coisas do lado esquerdo para comer", "se as coisas do lado esquerdo sumirem, a gente não vive mais". Desta forma, logo os participantes concluíram que o ser humano e suas ações não estavam incluídos na primeira coluna, mas dependem dos recursos naturais (coluna esquerda) para sobreviver. A partir daí, começamos a citar exemplos do que é fabricado a

partir dos recursos naturais: roupas, remédios, alimentos, bebidas, entre outros. Então, um dos participantes citou: "como tem muita gente no mundo, precisa produzir muita coisa", levando o Grupo a discutir sobre o esgotamento dos recursos naturais devido à alta produção de bens de consumo, justificado pela alta densidade demográfica. Neste momento, eu levantei um questionamento para o Grupo: "Será que todas as pessoas do mundo podem comprar tudo o que é produzido?". Imediatamente os participantes se manifestaram com entusiasmo, respondendo que "não" e citaram vários exemplos de produtos que não são acessíveis para a maioria da população. Um participante lembrou, inclusive, das condições de vida na África. Para estimular ainda mais esta discussão, perguntei por que existe esta diferenciação entre "quem pode" e "quem não pode" ter acesso ao que é produzido. A resposta imediata dos participantes do Grupo foi que isto ocorre porque existem os ricos e os pobres. Então, perguntei novamente: "Por quê?". Neste momento conversamos um pouco sobre a estrutura da sociedade em que vivemos e como a dinâmica desta sociedade se modificou depois da Revolução Industrial, levando a uma problematização do ambiente que incluiu as intervenções históricas, políticas e sociais do ser humano.

Compreendendo o ambiente de forma mais ampla, propusemos, como atividade de nossos estudos, mais oportunidade de leitura do ambiente em que eles vivem. Para isso, os participantes do grupo trouxeram fotografias de suas casas, dos bairros onde moram, das suas famílias e alguns levaram, também, fotografias de viagens que realizaram. O trabalho com as fotografias foi muito descontraído, pois cada um mostrou as suas fotos para o Grupo, explicando quem eram as pessoas que apareciam nas imagens, os locais em que estavam e o momento que aquela foto representava. Apesar de termos decidido, coletivamente, que esta atividade seria uma oportunidade para estudarmos mais precisamente o ambiente em que eles viviam, ainda

predominaram as observações sobre as relações interpessoais dos sujeitos, com muita ênfase para as relações familiares. Isto porque a grande maioria das fotos trazia imagens de reuniões familiares dos participantes e, também, porque os alunos-alfabetizandos demonstraram certo constrangimento em discutir as más condições em que viviam e, portanto, evitavam observações neste sentido. Esta situação ficou evidente quando solicitei aos participantes contarem sobre as suas residências que estavam nas imagens fotografadas: embora de forma não explícita, não quiseram abordar o assunto.

Para concluir o trabalho com as fotografias, o grupo organizou mais um livro, cujo título escolhido coletivamente foi "Nossas Imagens". Cada um selecionou três fotos entre as que haviam trazido para a escola. Cada um dos alunos recebeu uma folha de papel reciclado com as suas fotos impressas e três linhas para que escrevesse sobre o ambiente representado. Alguns tiveram muita dificuldade para escrever e solicitaram a ajuda da Professora-alfabetizadora. Podemos observar, nos pequenos textos escritos nestas folhas, apresentados abaixo, que a maioria dos participantes referiu-se às suas famílias ou aos seus amigos, como um reflexo da discussão anterior.

1	A amizade que nos une é sincera, presente nos momentos felizes e também nos tristes.
2	Uma família que vive reunida sempre fica a lembrança dos momentos felizes que já passamos, uma alegria e um abraço dos amigos.
3	Guardamos esses momentos dos nossos eventos familiares de amigos e famílias, vivemos bem mesmo vivendo numa vila não gosto quando dizem que é periferia porque isso ofenderia mas o que eu posso dizer é que tente o que puder para ser feliz com a sua família.
4	A família é ponte entre as pessoas de todas as idades num ambiente de carinho e amor.
5	O que eu mais gosto é amar ao meu Deus, a minha profissão e viajar: distrair conhecer outros lugares, paisagens da cidade, do campo, amizade com todo mundo.
6	A Cascata Vêu da Noiva antigamente lá era muito bonito e limpo agora a população não liga para preservação de um lugar público e bonito se cada um preservasse agora não o lixo que está.
7	A melhor coisa da vida é ter netos porque dá alegria para a gente.
8	Trabalho a semana inteira e sábado vou pescar e lá nem vejo a hora passar.
9	Todos os anos eu passo o Ano Novo no Rio Bonito com a minha família.
10	A família é importante para a nossa vida, com carinho e amor.

Três destes textos, identificados aqui pelos números 3, 6 e 9, trouxeram interessantes manifestações dos participantes. O texto número 3, escrito pelo Mário, mostra a crítica deste participante diante da forma pejorativa com que as pessoas, em geral, denominam o seu e outros bairros das classes populares: "... não gosto quando dizem que é periferia porque isso ofenderia...". Percebe-se aqui que ele considera o aspecto social e político na análise do ambiente em que vive, identificando o preconceito desta forma de denominação. Já o texto número 6, escrito pelo Osvaldo, mostra que ele ainda enxergava a superação da problemática ambiental como a "soma" de mudança de comportamento dos indivíduos, o que fica evidente neste trecho: "...a população não liga para preservação de um lugar público e bonito se cada um preservasse agora não o lixo que está." No texto número 9, a Mariete conta sobre o "Rio Bonito", um ambiente de lazer importante para a população de Botucatu, pois muitos habitantes constroem

"ranchos" em suas margens, onde ocorrem os encontros familiares nos finais de semana. Os textos 3 e 6, com percepções diferentes sobre a superação da crise ambiental, referiram-se diretamente ao ambiente e nos mostraram que era necessário um aprofundamento ainda maior na compreensão da problemática ambiental.

Com essa preocupação, propusemos para o grupo um estudo mais direcionado sobre os bairros em que os participantes moram, pois concluímos que, entre outras razões, a discussão da atividade anterior não se realizou plenamente porque os alunos sentiram-se constrangidos em apresentar as suas próprias condições de vida. As discussões desencadeadas tiveram como ponto de partida a "leitura" das fotografias que os participantes trouxeram, que mostravam as suas residências e os seus familiares, trazendo um aspecto pessoal para as discussões. Uma análise sobre o bairro em que eles moram poderia superar o aspecto pessoal da leitura do ambiente, e não levaria as discussões para longe da realidade dos participantes, proporcionando, assim, que os alunos-alfabetizandos produzissem, coletivamente, mais conhecimentos sobre o ambiente em que vivem.

Transporte: construindo conhecimentos sobre os bairros

Como eles moram em bairros diferentes, optamos por decidir, juntos, um aspecto ambiental comum nos bairros a ser analisado. Cada um observaria o seu bairro durante uma semana, prestando atenção neste aspecto e, no encontro seguinte, todos iriam relatar o que haviam percebido. Depois dos relatos, discutiríamos e pensaríamos juntos em possíveis soluções para os problemas apontados - desta forma, os participantes refletiriam sobre a realidade de forma mais crítica, o que é fundamental para as ações ambientais na perspectiva definida por este estudo. O

primeiro tema ambiental a ser observado nos bairros foi decidido com unanimidade: "transporte". Muito provavelmente esta escolha teve origem num episódio vivenciado por nós: o ônibus escolar não foi liberado para que o Grupo fizesse um passeio, o que causou uma grande frustração nos participantes, que será melhor analisado no próximo Capítulo. Como o fim do ano letivo estava próximo, optamos por eleger a cada semana um tema a ser analisado na semana seguinte. Logo que decidimos estudar o transporte nos bairros em que os participantes moravam, listamos no quadro negro um roteiro, ou seja, o que deveria ser observado por todos. Baseado neste roteiro, escrevi um conjunto de perguntas, apenas para orientar os relatos:

TRANSPORTE

- As ruas do seu bairro são asfaltadas? Têm buracos? Passam muitos carros na sua rua? Que tipos de carros?
- Como você vai até o centro da cidade? Como você vai trabalhar? Passam muitos ônibus no seu bairro? Os ônibus costumam atrasar? Você tem algum tipo de desconto nas tarifas?
- Como você vai para a escola? O ponto em que você pega o ônibus escolar fica a que distância da sua casa? E quando chove, você vai para a escola? Como as crianças do seu bairro vão para a escola?

Sendo assim, levei um gravador no encontro seguinte e, com a permissão de todos, as observações sobre o transporte nos bairros, apresentadas por cada um dos participantes do Grupo, foram gravadas para facilitar a organização dos dados. Inicialmente os alunos-alfabetizandos intimidaram-se com o gravador, mas logo acostumaram-se com a situação. No fim das apresentações, voltamos a fita gravada e, como estavam muito curiosos, todos ouviram as suas vozes gravadas. Os participantes trouxeram muitas informações interessantes, demonstrando que se dedicaram às observações durante a semana. O Leandro, por exemplo, percebeu que a rua dele era a mais esburacada do bairro: "só no meu quarteirão, pertinho da minha casa, tem cinco buracos". Neste relato, ele concluiu que isto se deve

ao fato da sua rua ser a mais movimentada do bairro. A Da. Maria Aparecida também citou que a sua rua é muito movimentada e, por isso, ela se incomoda muito com o barulho dos automóveis. O único aluno que tem carro é o Carlos, inclusive, ele o utiliza para trabalhar. Praticamente todos os alunos-alfabetizandos destacaram que precisam caminhar muito até o ponto em que tomam o ônibus escolar. Na opinião deles, os principais problemas relacionados a isso são: em dias de chuva eles se molham e, então, muitos preferem não ir à escola; o outro problema, destacado apenas pelas mulheres, é a volta para a casa, depois que descem do ônibus, elas ainda têm que caminhar longos trechos à pé, muitas vezes no escuro, o que lhes causa preocupação.

Como a apresentação das observações sobre o funcionamento do transporte no bairro tomaram todo o tempo do encontro, decidimos analisar os dados na reunião seguinte e eu me responsabilizei por levar um resumo do que foi relatado. Li o resumo (no quadro abaixo) no início do encontro seguinte, desencadeando uma discussão estimulada pela participação de todos.

RESUMO - RELATOS SOBRE TRANSPORTE

Problemas comuns a todos os bairros:

- Carros e ônibus passam em alta velocidade nas ruas residenciais;
- Ruas asfaltadas, mas esburacadas;
- Muitos atrasos dos ônibus circulares (em alguns bairros existe pouca circulação de ônibus);
- As tarifas dos ônibus são muito caras;
- O local que o ônibus escolar busca os alunos é muito longe das suas residências, especialmente para os alunos dos cursos noturnos;

Como os participantes enfrentam esses problemas:

- Muitos preferem andar a pé ou de bicicleta;
- Alguns alunos preferem não vir para a escola quando está chovendo;
- As mães não deixam as crianças brincarem nas ruas.

No início da discussão surgiram algumas soluções para estes problemas, como: melhorar a sinalização e o asfalto das ruas, construir mais obstáculos para diminuir a velocidade dos carros, mudar o itinerário dos ônibus escolares e aumentar a largura das calçadas para que as crianças tivessem mais espaço para brincar. Com o aprofundamento das discussões, percebemos que, para conseguir solucionar tais problemas, seria necessário envolver mais pessoas e reivindicar as mudanças aos órgãos responsáveis. Então, na minha avaliação, aconteceu o momento mais importante da discussão, pois a possibilidade de uma ação política ficou clara quando um aluno destacou a importância das Associações de Moradores de Bairro. Todos demonstraram muita curiosidade em conhecer melhor o trabalho desenvolvido pelas Associações dos seus bairros. Assim, decidimos que este seria um dos temas a serem analisados nos diferentes bairros nos encontros seguintes.

Neste encontro também foi decidido o próximo aspecto a ser analisado nos bairros: "saúde". A partir dos levantamentos dos participantes sobre o que deveria ser observado, organizei um roteiro para orientar os próximos relatos, apresentado abaixo:

SAÚDE

- Tem Posto de Saúde no seu bairro? É difícil marcar consulta? Os agentes de saúde visitam as residências? São feitas doações de medicamentos?
- Como é o atendimento para as crianças do bairro?
- Em caso de emergência, para onde os moradores do bairro são levados? Existe transporte especial para isso?
- Quando os moradores precisam ir ao dentista, o que eles fazem?

No entanto, no dia do nosso encontro, os alunos tiveram uma palestra organizada pela Escola, sobre higiene pessoal, e não pudemos realizar as

atividades previstas. Na semana posterior, os alunos já estariam em provas e, portanto, não realizamos mais nenhum encontro. Então, combinei com a Professora e fui até a escola para me despedir dos participantes e fazer uma avaliação coletiva sobre o processo que vivenciamos. Neste dia, os alunos-alfabetizandos disseram que gostaram muito das atividades que realizamos juntos e citaram, com muita ênfase, que as atividades que mais gostaram foram as realizadas nos primeiros encontros - produção coletiva de textos e relatos de histórias. Para eles, o fato de poderem contar as suas histórias para o grupo foi muito estimulante, uniu as pessoas e ainda facilitou o aprendizado da leitura e da escrita, a partir dos materiais que produzimos.

As dificuldades, as conquistas e os conhecimentos produzidos

Os dados apresentados neste Capítulo mostram como construímos, coletivamente, algumas possibilidades de articulação entre o processo educativo ambiental e o processo de alfabetização de adultos. Em primeiro lugar, para a análise desta proposta, é importante considerar a posição assumida pela Professora-alfabetizadora, já que, por ser responsável pelo processo de alfabetização, ela seria um importante elo para que esta articulação ocorresse mais concretamente. Embora, de fato, a Professora-alfabetizadora tenha usado os textos produzidos pelo Grupo como material pedagógico, para a apropriação da leitura e da escrita, não podemos considerar que ela teve uma participação efetiva na construção desta possibilidade. Dois fatores explicam essa situação: a sua ausência em muitos encontros, devido a afastamentos da escola por licença saúde, como descrito no Capítulo anterior; e, também, por não se engajar na proposta de desenvolvimento de um processo educativo crítico, que buscasse a autonomia dos sujeitos envolvidos. Esta posição assumida pela Professora-

alfabetizadora revelou-se de diferentes formas, tanto na sua participação discreta durante nossos encontros - na maioria das vezes ela posicionava-se como observadora, distante do processo - como em sua prática docente, que parece não ter sofrido alterações no sentido de superar o caráter de "transmissão de conhecimentos" marcante em sua relação com os educandos. Embora a Professora-alfabetizadora tenha afirmado em nossa primeira conversa que conhecia as propostas de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos e, inclusive, que se fundamentava nestas propostas para preparar suas aulas direcionadas a este público, pude observar que a sua prática docente, na realidade, aproxima-se muito da concepção de "educação bancária" combatida veementemente por Paulo Freire (2005).

Segundo este autor, nesta concepção, a realidade é "narrada" pelo educador para os educandos, que assumem o papel de "objetos pacientes" e ouvintes. A abordagem dos conhecimentos é sempre alheia à experiência existencial dos educandos e, assim, os conteúdos são mecanicamente memorizados, cabendo ao educador a função de depositário da educação em seus educandos, que recebem os conteúdos como depósitos que devem ser guardados e arquivados. O autor ainda destaca o poder alienante desta concepção de educação:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (p. 68)

A influência desta concepção educacional nas relações da Professora-alfabetizadora com os alunos-alfabetizandos foi revelando-se ao longo dos nossos encontros, a partir de atitudes, diálogos, tomada de decisões, etc.

Esta influência certamente fundamentou, também, a relação da Professora-alfabetizadora com o desenvolvimento deste estudo. Um exemplo da qualidade do seu envolvimento - distante - com este estudo foi o fato dela não encorajar os alunos-alfabetizandos a continuarem dispostos em círculo para participar das suas aulas após os nossos encontros - mesmo tendo participado das discussões sobre a importância da disposição das carteiras nesta posição para favorecer a troca de conhecimentos e tendo vivenciado o significado que isso tomou para o Grupo. Outro aspecto relevante para esta análise refere-se aos textos trabalhados por ela com os educandos no processo de alfabetização: como a biblioteca da escola não tem livros próprios para adultos-alfabetizandos e como estes alunos também não têm livros didáticos disponíveis para uso, a Professora-alfabetizadora utilizou, igualmente os textos produzidos pelo Grupo e as cópias de textos de livros didáticos infantis e livros da biblioteca destinados a crianças em processo de alfabetização. Apesar de ter observado que as atividades desenvolvidas em nossos encontros incentivaram a participação dos alfabetizandos em todo o processo educativo inclusive na produção de textos, e como isso incentivou os participantes no processo de alfabetização, conforme ela própria relatou-me em conversas que tivemos após os encontros, a Professora-alfabetizadora não propôs a produção de novos textos como atividade didática para os alfabetizandos e optou por utilizar materiais impróprios para eles.

Na convivência que tive com o Grupo e com a Professora, observei que a relação dela com os alunos era muito próxima, pois eles conversavam muito, sobre diversos assuntos. No entanto, nas aulas, durante o processo de ensino/aprendizagem, a Professora-alfabetizadora não considerava a realidade dos alunos que conhecia destas conversas informais, assumindo a posição de "narradora" de conhecimentos. Certamente, inúmeros fatores

contribuem para esta prática educativa, como a sua formação, os anos de experiência com alfabetização de crianças e a sua pouca experiência com alfabetização de adultos. Sabemos que antes de "assumir" esta classe, a única experiência da Professora-alfabetizadora com adultos foi durante o curso de magistério, quando teve a oportunidade de estagiar no MOBREAL. Muitos estudos sobre formação de professores (André, 2002) vêm identificando este distanciamento entre discurso - lembremos que ela anunciou conhecer e ter como referencial a pedagogia libertadora de Paulo Freire - e a prática como um dos elementos mais importantes de investigação e análise.

O meu posicionamento inicial diante do distanciamento da Professora-alfabetizadora com relação à concepção de educação e ensino que orientam este estudo foi buscar o diálogo na tentativa de aproximar as nossas propostas pedagógicas. No entanto, ela sempre me dizia que existia uma "cobrança" da instituição para que cumprisse certos conteúdos nos prazos determinados, o que a "impedia" de alterar a sua forma de trabalho. Em consequência disso, com o tempo, mesmo que de forma não muito consciente, direcionei todo o meu foco para os alunos-alfabetizandos, que, cada vez mais, se identificavam com a proposta deste estudo. Agora, ao analisar todo o processo, sem o "calor" dos acontecimentos, percebo que poderia ter investido mais nas discussões pedagógicas com a Professora, pois em uma proposta de articulação entre estes dois processos e pensando, principalmente em sua continuidade, o envolvimento da Professora-alfabetizadora seria fundamental.

Na construção do processo educativo ambiental, o texto coletivo, as histórias de vida e os relatos sobre o cotidiano dos sujeitos participantes, ao mesmo tempo que contribuíram para o processo grupal, também permitiram uma leitura coletiva sobre o ambiente. O processo grupal, por

sua vez, ao trazer uma identificação para o Grupo e fortalecer as relações de confiança entre os participantes, deu suporte tanto para ações coletivas de produção de conhecimentos sobre as suas condições sócio-ambientais - como no estudo sobre o transporte nos bairros - como ações coletivas de enfrentamento e transformação da realidade vivenciada por estes sujeitos dentro da escola - como será apresentado no Capítulo seguinte. Já a leitura coletiva sobre o ambiente em que vivem, desencadeou reflexões sobre as condições sociais destes sujeitos, sobre as relações dos seres humanos com a natureza e sobre a estrutura da sociedade atual. Este conjunto de reflexões/produção de conhecimentos/ações é o próprio processo educativo ambiental, construído sob a perspectiva pedagógica da educação ambiental crítica, em que Tozonoi-Reis (2007b) propõe:

... a pedagogia da educação ambiental deveria ser mais do que transmitir informações automatizadas sobre os processos ecológicos do ambiente, ensinar a pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social pela tematização de valores, atitudes e competências que tornem os sujeitos capazes de interagir nos sistemas socioambientais complexos, orientando as capacidades cognitivas, inquisitivas e criativas do educando para a realização da prática social crítica e transformadora. (p. 102 - 103)

Ou, ainda, como sugere Carvalho (2004):

... o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser descrito como a formação de um sujeito capaz de "ler" seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes. Diagnóstico crítico das questões ambientais e autocompreensão do lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são o ponto de partida para o exercício de uma cidadania ambiental. (p. 75)

Podemos observar a articulação dos dois processos educativos ao analisarmos estes mesmos acontecimentos com outro "olhar". O texto produzido coletivamente, as histórias de vida e os depoimentos dos participantes, além de permitirem uma leitura do ambiente, também foram uma oportunidade para estimular formas de expressão entre os participantes que superassem a inibição inicial que caracterizava o Grupo.

Isto é ainda mais significativo ao compreendermos a alfabetização como um processo coletivo, compartilhado, que, como nos diz Brandão (2003), tem a convivência social como um dos objetivos:

Alfabetizar não é ensinar a ler e escrever. Ensinar é permitir que as pessoas ampliem seus campos de diálogos com as outras pessoas dos seus círculos de vida através, também, do aprender a ler e escrever. A aquisição qualificada de habilidades funcionais de acesso e uso da palavra escrita é importante nesse processo de descobertas, mas não é a única aprendizagem essencial na alfabetização. (p. 219)

As atividades que realizamos permitiram, também, que os participantes trouxessem a sua realidade para dentro da escola, para o processo educativo. Além disso, a relação de confiança construída no processo grupal contribuiu para a valorização dos sujeitos participantes, colaborando com o processo de ensino/aprendizagem deste público específico:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar (GADOTTI, 2006, p. 39).

A partir destas atividades, produzimos textos escritos, que foram impressos em cartazes e, em alguns casos, transformados em "livros". Além de valorizar a produção e os conhecimentos dos participantes, estes materiais também foram importantes no processo de alfabetização, pois foram os únicos materiais didáticos próprios para eles utilizados ao longo do semestre. Todos os outros textos trabalhados eram textos infantis "adaptados" para a educação de jovens e adultos. Os textos produzidos pelo Grupo propiciaram que no processo de alfabetização fossem considerados os conhecimentos e as vivências dos alfabetizandos, contribuindo para a

superação das formas mecânicas de ensino caracterizadas como "educação bancária" (FREIRE, 2005). Segundo depoimento da própria Professora-alfabetizadora - que não se apropriou desta possibilidade didático-metodológica - os textos estimularam muito os alunos-alfabetizandos durante o processo de ensino/aprendizagem.

Como principal contribuição deste estudo para a articulação entre a educação ambiental e a alfabetização de adultos, identificamos a possibilidade criada por todos para que os próprios educandos participassem da produção e construção do conhecimento, em um exercício de superação da posição de "objeto" que é simplesmente formado pelo "sujeito que forma" (FREIRE, 1996). Considero que este estudo permitiu uma abordagem coletiva do caráter histórico do homem e da humanidade, que considera a realidade como algo inacabado, constantemente em construção e, sendo inacabada, pode ser construída de outra forma pelos próprios homens (FREIRE, 2005).

Isto se revelou em diferentes momentos do processo: nos relatos das histórias de vida dos participantes, em que elementos comuns de sua condição social foram identificados; na discussão sobre a forma de utilização do ambiente pela humanidade; nas reflexões coletivas sobre o próprio processo de alfabetização; no estudo coletivo sobre o transporte nos bairros e na discussão sobre como superar os problemas diagnosticados naquele estudo; na identificação e no enfrentamento da desvalorização que o curso de alfabetização de adultos ocupa no sistema municipal de ensino - que será abordado no próximo Capítulo.

No entanto, ao considerarmos a complexidade em que as interações humanas ocorrem, devemos ponderar que, assim como o processo educativo ambiental contribuiu para o processo de alfabetização, dialogicamente, o inverso também aconteceu: com a apropriação da leitura e da escrita,

gradativamente, ao longo do desenvolvimento deste estudo, os alfabetizados sentiam-se mais autoconfiantes e a auto-imagem deles como cidadãos gradativamente se fortaleceu. E, sem dúvida, identificar-se como cidadão é o primeiro passo para o exercício da cidadania, entendida como o "desenvolvimento da ação coletiva necessária para o enfrentamento dos conflitos sócio-ambientais" (Layrargues, 2006, p. 87-88).

Portanto, esta auto-identificação dos sujeitos como cidadãos e, assim, participantes e atuantes na sociedade, foi fundamental para o desenvolvimento de uma intervenção educativa ambiental na perspectiva crítica, pois fortaleceu a "vontade" dos participantes de reivindicarem os seus direitos diante da sociedade e, como estas "vontades" individuais eram semelhantes, o "espírito" coletivo do Grupo também foi fortalecido. Como nos ensina Guimarães (2006), isso tudo é fundamental na perspectiva da educação ambiental crítica porque:

...cada um fazer a sua parte não deve ser o objetivo final do processo educativo, pois, assim, mais uma vez, estaremos centrados no indivíduo e apostando que a transformação de seu comportamento levaria a uma transformação da sociedade (p.15).

Ainda segundo este autor, a transformação da sociedade se daria pelo enfrentamento das estruturas de poder que mantêm o *status quo*, conservando a desigualdade social. Este enfrentamento deve ser "movimento em uma perspectiva interativa das partes/indivíduos entre si, que assume a dimensão política do enfrentamento com sinergia, porque gera uma pressão que vai além das somas das partes" (p.15).

Neste sentido, todo o processo vivenciado neste estudo foi direcionado, intencionalmente, para desencadear produção de conhecimento e ações coletivas. No entanto, o "tempo" foi um fator limitante para planejarmos e efetuarmos ações que buscassem a transformação sócio-ambiental com base nos conhecimentos produzidos pelo Grupo. Porém, não

podemos afirmar que a intervenção educativa ambiental não aconteceu. Este esforço para a articulação entre os processos educativo ambiental e de alfabetização foi a própria intervenção, que, como descrito neste Capítulo, trouxe elementos importantes para o Grupo.

6. Marginalização: condição presente no processo vivido

Com o passar do tempo, enquanto vivenciávamos o processo de construção coletiva de possibilidades teórico-metodológicas da educação ambiental articular-se à alfabetização de adultos, as relações entre os atores transformaram-se e (re)construíram-se, possibilitando convivência bastante complexa. A identificação entre os participantes, construída no processo grupal apresentado no item 4, que contribuiu para a construção de relações de confiança entre os participantes, nos levaram por caminhos não previstos. Os participantes do Grupo explicitaram fragilidades pessoais, sonhos interrompidos, discriminações sofridas e os mais diversos tipos de adversidades. Em vários momentos, tanto nas histórias de vida expressas pelos participantes, como em situações que vivenciamos juntos, um elemento comum esteve presente: a situação de descaso e abandono à qual todos estavam submetidos.

Podemos reconhecer esta situação logo no início do desenvolvimento deste estudo, quando procuramos a Secretaria Municipal de Educação para identificar o universo da alfabetização de adultos em Botucatu. Esta instituição, o órgão municipal responsável pelo ensino fundamental na cidade, não possuía dados essenciais sobre esta realidade. Isto significa dizer que a Secretaria Municipal de Educação não tem informações sobre o índice de analfabetismo na cidade, assim como não tem o cadastro dos cursos não-formais de alfabetização de adultos. Podemos concluir, então, que a alfabetização de adultos não tem sido considerada importante para o poder público municipal.

Vimos, também, no capítulo sobre o processo grupal, nos relatos pessoais, outros indicadores do processo de exclusão sofrido por todos. Esses indicadores tomaram várias formas: abandono familiar, trabalho

infantil, educação negada, trabalho explorado, dificuldades afetivas, dificuldades econômicas, sofrimento, etc. Os relatos pessoais, que surgiram de forma espontânea, em si mesmo, evidenciam a reação destes sujeitos a esta situação - quando iniciamos o processo participativo, eles expressaram, primeiramente, as histórias de suas vidas marcadas por esta condição, e não "relatos" sobre o ambiente em que viviam, como havia sido proposto. A oportunidade com que as histórias de vida "ocuparam a cena" de nosso estudo, são, para nós, indicadores de que estas pessoas estão buscando o reconhecimento da sociedade, e que esta busca não se dá apenas pela necessidade de possuir, de adquirir bens de consumo, como temos visto mais freqüentemente em situações em que as pessoas têm oportunidade de expressar seus desejos. Identificamos esta busca como muito mais fundamental, como uma luta para ser e sentir-se "pessoa" como tantas outras. Esta situação vivenciada pelo grupo - "vontade" e ação em expressar suas histórias - dramáticas - de exclusão, tornou-se a principal tônica de nossos encontros. Identificamos aqui a "vontade" coletiva de expressar a necessidade de ter a existência individual reconhecida e respeitada por todos, podemos concluir, pela sociedade.

Além disso, observei ao longo dos nossos encontros e na convivência escolar, que as situações denunciadas pelos participantes em suas histórias de vida, ultrapassam os muros da escola que eles freqüentam. No entanto, também na escola podemos identificar elementos da condição que atinge essas pessoas. Em diferentes situações e em diversos contextos, observamos que a própria estrutura de ensino disponibilizada para todos os outros alunos da escola, é negada para estes adultos-alfabetizandos, principalmente pela restrição de acesso a espaços e equipamentos escolares. Algumas destas restrições foram percebidas e problematizadas pelos próprios participantes do Grupo em alguns momentos de nossos encontros,

porém, em outros momentos, estas restrições não foram identificadas por eles, embora tenham tido evidente e significativo papel desmotivador na sua aprendizagem, levando-os, inclusive, a sentirem-se "culpados" pelo descaso que estavam sofrendo. Nestas situações eu intervim, tentando evidenciar que o que lhes era negado eram direitos que tinham como alunos da rede pública municipal de ensino e que poderiam, inclusive, ser enfrentadas pelo Grupo. No entanto, estas situações evidenciaram como esta condição de descaso está "cristalizada" para os participantes daquele grupo de homens e mulheres, cuja existência cidadã foi negada ao longo de suas vidas: vidas esquecidas e negligenciadas pela própria sociedade.

A primeira vez que os alunos se manifestaram sobre os problemas que enfrentavam na escola foi no nosso segundo encontro. Quando levei um cartaz com o texto que fora produzido na semana anterior, os alunos fizeram um grande esforço para que este texto fosse fixado "o mais alto possível" na parede da sala de aulas. Quando perguntei por que era necessário "tamanho esforço", eles me disseram que as crianças dos períodos matutino e vespertino poderiam "estragar o cartaz", pois já havia acontecido algo semelhante em outra ocasião. Além disso, algum tempo depois, durante nossos encontros, percebi que, embora houvesse dois armários na sala de aula, nem a Professora e nem os alunos do curso de alfabetização de adultos podiam utilizá-los porque já estavam ocupados com os materiais dos alunos dos outros dois períodos. Em nenhum momento, ao longo dos nossos encontros, os alfabetizandos demonstraram perceber esta situação: não ter espaço para "concretizar" sua existência como alunos, parecia ser "natural" para eles, ou seja, encararam a falta de armário para guardar material didático como resultado de sua situação, como se o sistema de ensino tivesse "permitido" o uso daquela sala, como se eles estivessem ocupando um espaço que não era deles. Ao buscar alternativa

para preservar o texto coletivo, os participantes do grupo não manifestaram suas dificuldades como uma condição de descaso à qual estavam submetidos, mas sentiram os seus efeitos, pois perceberam que não eram respeitados pelos outros alunos - que estragavam os seus trabalhos - e não eram completamente integrados no espaço escolar - que não fornecia uma infraestrutura básica para dar-lhes suporte na escola.

Uma outra situação que evidenciou uma condição de marginalização destes adultos na escola, foi que o Sr. José teve a sua matrícula negada pela Diretora. Segundo ela, quando ele pediu para fazer a matrícula, por ser muito idoso - estava com 78 anos - e por ser doente, ela optou por deixá-lo como aluno ouvinte, pois acreditava que ele desistiria logo dos estudos. Então, explicou para ele que lhe "daria uma chance" como "aluno ouvinte" e, se ele acompanhasse bem, a matrícula seria realizada no semestre seguinte. Esta atitude da Diretora, além de preconceituosa, transgride a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 2003), que garante o direito ao ensino fundamental a **todos** os que não tiveram acesso na idade própria. Ao longo do semestre, o Sr. José dedicou-se muito às aulas e "conquistou" o direito que, na verdade, já era seu: foi matriculado no curso supletivo de educação de jovens e adultos.

Houve, também, situações em que os alunos-alfabetizandos perceberam as restrições a que estavam submetidos e manifestaram-se sobre elas. Foi o que aconteceu, por exemplo, no terceiro encontro: enquanto conversávamos sobre a importância dos textos que estávamos produzindo para o processo de alfabetização dos participantes, um dos alunos contou que a biblioteca não abre à noite porque não há funcionários neste período, então, eles não podiam retirar os livros. Este aluno era um dos mais jovens do Grupo e demonstrava ser mais politizado. Enquanto falava isso com certa indignação, os outros alunos também se manifestaram

demonstrando que não concordavam com a situação. Nesta discussão, eles também contaram que havia uma sala de informática na escola, com vários computadores novos, que não podiam ser utilizados no período noturno por falta de funcionários. Este momento foi muito importante para o desenvolvimento do Grupo, pois a indignação dos alunos por não terem acesso a toda a estrutura que a escola oferecia estimulou-os a falarem e a se posicionarem diante do problema. Questionei, então, se poderíamos fazer alguma coisa para mudar a situação. Eles responderam que já haviam conversado com a Diretora, mas não conseguiram resolver, pois seria necessária a contratação de outro funcionário, ou a alteração dos horários dos funcionários já contratados, encaminhamentos que a Diretora não poderia dar, pois são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura.

Neste momento, como percebi que estavam envolvidos com o problema pela intensa participação de todos na acalorada discussão sobre esta situação, resolvi fazer-lhes uma proposta: escrever uma carta para o Secretário Municipal de Educação apresentando o problema e solicitando uma solução. Ao formular a proposta percebi o quanto ela foi precipitada. Certamente a minha falta de experiência e a minha expectativa por estimular a autonomia daqueles sujeitos me fizeram esquecer momentaneamente a fragilidade daquele Grupo, o que me obrigara a ser cuidadosa no meu papel mediador do processo de mobilização do Grupo. Ao apresentar essa proposta, a discussão perdeu nitidamente a força e os alunos demonstraram certo "espanto" diante dela. Neste momento já era quase o fim do nosso encontro, conversamos um pouco e, embora não tenham explicitado claramente, percebi que a minha proposta causou certa insegurança, entre eles: tinham receio de prejudicar a Escola e a Diretora, pois eram "muito gratos" pela oportunidade de estudo que estavam tendo.

Por outro lado, percebi que ficaram preocupados em me decepcionar porque, segundo eles próprios, nunca conseguiriam escrever uma carta para uma pessoa "tão importante". Outra preocupação manifestada por eles foi a de que se "brigassem" tanto para conseguir o acesso à biblioteca e à sala de informática, eles se sentiriam obrigados a usufruir desse direito, mas não sabiam ler e também não possuíam qualquer habilidade com os computadores. Tentei lidar um pouco com estes argumentos, mas o diálogo foi muito difícil, pois, por um lado, eles não explicitaram com clareza o que estavam pensando e sentindo e, por outro, eu estava tentando entender, a partir das suas falas, porque a minha proposta havia causado tanto constrangimento e desconforto. No encontro seguinte, o aluno Eduardo, que havia iniciado o assunto no encontro anterior, me contou que um grupo de alunos conversou novamente com a Diretora e eles haviam combinado uma forma alternativa para que os alunos dos cursos noturnos também pudessem utilizar a biblioteca. Neste encontro, depois de refletir sobre o constrangimento e desconforto que a minha proposta causou, tentei problematizar com o Grupo o que havíamos vivenciado na semana anterior, mas não houve participação, então, optei por dar continuidade às outras atividades que estavam planejadas para aquele dia. Vejo, ao relatar este "episódio", que a minha própria referência sobre ação política reivindicatória, que inevitavelmente fundamentou essa minha proposta, é diferente da referência dos participantes do Grupo. Embora reconheça a importância de meu papel de mediadora neste processo, a conscientização e participação têm que ser construídas lentamente. Por outro lado, o fato deles se mobilizarem para conversar, sem mim, com a Diretora, nos dias que se seguiram à discussão, são bastante significativos no processo de participação das decisões sobre a organização da vida escolar deles, pois dá a essa ação maior legitimidade. Neste caso, considero que, apesar de terem

causado certa instabilidade num primeiro momento, as minhas referências estimularam que os alunos-alfabetizandos buscassem as suas próprias referências, que fundamentaram a ação. Nesta análise, a mediação - que exige diretividade na condução da discussão que realizamos - num primeiro momento percebida por mim como precipitada - não pode também ser negada como elemento fundamental de um processo educativo que se pretende crítico e emancipatório.

Outra ocasião em que, de certa forma, vivenciamos mais uma situação que evidencia a condição de descaso que estes alunos sofrem no sistema escolar, foi a organização para fazer o passeio na ONG em que trabalho. Essa idéia surgiu durante uma conversa informal com a Professora-alfabetizadora, quando ela contou que havia visitado a ONG com um grupo de crianças e gostou muito do passeio. Neste momento, alguns alunos participavam da conversa e demonstraram muito interesse em conhecer a ONG. Convidamos, então, todo o Grupo, explicando que este passeio seria mais uma oportunidade para nos conhecermos melhor, aproximando ainda mais os participantes. Todos demonstraram muito interesse e fizeram várias perguntas sobre o meu trabalho e sobre o passeio que faríamos. Combinei com eles que iria consultar as datas possíveis para a visita, mas já ficou estabelecido que seria em um sábado no período da tarde para conciliar os horários de todos, pois a maioria deles trabalha durante os dias de semana e aos sábados pela manhã. A Professora-alfabetizadora ficou responsável por verificar a possibilidade de utilizarmos um ônibus escolar cedido pela Secretaria Municipal de Educação. Na semana seguinte, informei que o nosso passeio poderia ser quatro dias depois, no próximo sábado. A Professora já havia consultado a Diretora e, aparentemente, não teríamos problemas com o ônibus. Então, este encontro foi todo dedicado à organização do passeio: fizemos um mapa, decidimos o itinerário, os pontos

em que cada um esperaria o ônibus e o que cada um levaria para fazermos um piquenique. Todos estavam muito entusiasmados ao final do encontro. No entanto, na sexta-feira, um dia antes da data marcada para o nosso passeio, a Professora me telefonou avisando que o ônibus escolar não havia sido liberado porque os motoristas não trabalhavam aos sábados. Mais uma vez o Grupo viveu uma situação de frustração bastante significativa acerca da sua importância formal na escola: o curso de alfabetização de adultos ainda não está entre as principais prioridades na organização do ensino municipal. Sabemos que a frota de ônibus escolares que faz o transporte dos estudantes e que, em dias de semana, também são utilizados para passeios dos alunos da rede pública de ensino, é suficientemente grande, porém, para estes alunos-alfabetizandos, que trabalham durante a semana, e que são alunos tanto quanto os outros, a utilização de ônibus para passeios era simplesmente negada, pois a Secretaria da Educação não conseguiu fazer adaptações no horário dos motoristas.

Na terça-feira seguinte, dia do nosso encontro, todos estavam muito quietos e muito tristes. Tentei problematizar a situação com eles, mas houve pouca participação do Grupo. Então, propus que remarcássemos o passeio, procurando outras alternativas. No entanto, mesmo com a participação da Professora-alfabetizadora, que muito se esforçou para motivá-los, não conseguimos mais mobilizar o Grupo - todos alegaram que não poderiam ir, por diferentes motivos. Para mim, o fato deles desistirem do passeio, para o qual tinham se mobilizado tanto, é um importante indicador do quanto o processo de exclusão estava "cristalizado" nestes sujeitos. Mais uma vez, o Grupo "assumiu" para si a "culpa" por não ter acontecido o passeio - eram eles que tinham pouca disponibilidade de horários - e não conseguiu reagir e enfrentar o problema. Neste dia percebi, também, que todos eles não queriam conversar comigo sobre o assunto.

Em um outro momento de nossos trabalhos, tive novamente a oportunidade de observar a difícil relação entre o curso de alfabetização de adultos e o sistema de ensino municipal. Com a aproximação do final do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação organizou uma Feira de Ciências para que todas as classes das escolas municipais expusessem os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. Então, a Diretora da escola conversou comigo e perguntou se os trabalhos produzidos pelos alunos-alfabetizandos neste estudo poderiam ser expostos nesta Feira: seria a primeira vez que o curso de alfabetização de adultos participaria do evento. Disse a ela que precisaria consultar o Grupo, particularmente porque os textos tratavam de relatos dos participantes do Grupo e que, em alguns casos, eram as histórias de suas vidas. Combinei, então, que se fosse o caso, selecionaria com eles os textos para serem apresentados. Foi o que fizemos. Ao serem consultados, os alunos ficaram muito felizes e quiseram expor todos os textos, inclusive as suas histórias de vida. Observei, novamente, que o entusiasmo com que receberam a proposta indicava a necessidade destes sujeitos de se apresentarem ao mundo, mostrar que eles existem, que fazem parte da sociedade e estão, como a maioria das pessoas, usufruindo o direito de estudar e finalmente realizar o grande sonho de aprender a ler e escrever. Todos os participantes do Grupo sentiram-se muito valorizados com a participação no evento e, como estava muito evidente esta necessidade de "mostrar-se ao mundo", propus que tirássemos uma foto do grupo para incluirmos no pôster que eu organizaria a pedido da Diretora. Este pôster iria conter uma descrição do estudo que estávamos desenvolvendo e seria fixado na Feira de Ciências junto com os textos produzidos pelos alunos. O Grupo gostou da idéia da fotografia e ficaram aguardando ansiosamente o encontro seguinte.

Então, no dia combinado, levei a câmara fotográfica e várias fotos do Grupo foram tiradas. Como a câmara era digital, elegemos ali mesmo a fotografia que seria utilizada no pôster. Apenas uma aluna não quis ser fotografada junto com os colegas, porque, segundo ela, não gostava de fotos. Ao final da reunião, combinamos de nos encontrarmos na próxima sexta-feira, em frente ao local em que estaria acontecendo a Feira, para olharmos juntos a exposição dos trabalhos. Como o dia do início da Feira já estava próximo, fiquei responsável por providenciar o pôster e entregá-lo para a Diretora no dia seguinte. O Grupo iria vê-lo apenas na Feira. No entanto, quando chegou sexta-feira, fui ao local combinado, mas os alunos não estavam lá e o prédio estava fechado. Uma pessoa que estava no local me informou que a Feira de Ciências não ficava aberta à noite. Fui até a escola e os alunos me contaram que eles tinham ido até lá, mas também não puderam ver a exposição. Logo que cheguei na sala, pude perceber que eles estavam muito agitados e alguns foram até um pouco "ríspidos" comigo. Eles expressaram sua decepção por eu ter levado o pôster à Feira e, como não conseguiram ir, não puderam vê-lo. Esta reação dos participantes demonstra que este fato "mexeu" muito com eles e, embora não tenham explicitado, eles me responsabilizaram pelo ocorrido. Entendi que era preciso problematizar de forma mais direta esta situação. Iniciei a conversa sobre isso dizendo que também lamentava por nós não podermos ver a exposição, comprometendo-me a levar o pôster para eles no nosso próximo encontro. Tentamos, juntos, compreender melhor o que havia acontecido e a Professora-alfabetizadora responsabilizou-se pelo equívoco, justificando-se, pois achava que a Feira estaria aberta à noite também. Durante esta conversa, eles se acalmaram um pouco e eu fui embora, pois não era o dia do nosso encontro. Na semana seguinte levei o pôster para a escola e nós o fixamos na lousa para que todos pudessem vê-lo. Os comentários que

fizeram demonstraram que ainda estavam "magoados" com o que havia acontecido. Conversamos durante bastante tempo sobre isso e concluímos, juntos, que, apesar de não termos tido a oportunidade de ver a exposição, o Grupo contribuiu muito para que o curso de alfabetização de adultos tivesse mais visibilidade, pois foi a primeira vez que os alunos deste curso foram convidados a expor os seus trabalhos na Feira de Ciências. Tive o cuidado de lembrá-los de que no próximo ano a Feira certamente irá acontecer novamente e eles poderão se preparar com mais tempo, inclusive, solicitando a abertura da Feira à noite para que possam visitá-la.

As situações descritas neste Capítulo, que mostram circunstâncias de descaso e abandono vivenciadas pelos participantes do Grupo em diferentes contextos, refletem a condição à qual eles estão submetidos. É preciso lembrar que todas essas situações - que são indicadores de um processo contínuo de exclusão sofrido por estas pessoas - está presente o tempo todo nas vidas dos participantes. As situações aqui apresentadas são o recorte deste processo reproduzido no espaço escolar em que este estudo se realizou e refletem, também, o caminho histórico percorrido pela educação de jovens e adultos no Brasil.

Segundo Haddad & Pierro (2000), a ação educativa com este público não é recente em nosso país. Já no Período Colonial os religiosos desenvolviam várias ações educativas de catequese, difundindo o evangelho, transmitindo normas de comportamento e ensinando ofícios aos indígenas e aos escravos. Posteriormente, ficaram responsáveis pelas escolas de humanidades destinadas aos colonizadores. Porém, em 1759, com a expulsão dos jesuítas pela reforma do Marquês de Pombal, este sistema educacional foi desarticulado e só há registro de novas ações educativas destinadas ao público adulto no Período Imperial. Nesta época, sob influência européia, a primeira Constituição Brasileira de 1824 garantia "instrução primária e

gratuita para todos os cidadãos". Isto significa que, embora não tenha sido explicitado claramente, a instrução primária deveria estender-se aos adultos também. Porém, devido a inúmeros fatores relacionados à estrutura social vigente, esta intenção legal não foi concretizada em ação. Então, no período da Primeira República, a Constituição de 1891 além de proibir que adultos analfabetos votassem - sendo que a maioria da população adulta era analfabeta, também descentralizou a responsabilidade pública pelo ensino básico, tirando-a das mãos da União e passando-a para as Províncias e Municípios. Desta forma, a educação básica foi enfraquecida, ficando dependente da frágil estrutura financeira das Províncias e de seu controle político.

Porém, com a Revolução de 1930 e o início do Período Vargas, houve uma reformulação do papel do Estado no Brasil, provocando alterações também nos aspectos educacionais:

... a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

(HADDAD & PIERRO, 2000, p.110)

Esta Constituição de 1934 foi a primeira a reconhecer e a dar um tratamento particular ao ensino de jovens e adultos, estabelecendo que o ensino primário deveria ser gratuito, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos. Neste período, vários fatos contribuíram para que a educação de jovens e adultos se distinguisse como política educacional específica e fonte de um pensamento pedagógico particular. A criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938, possibilitou a realização de estudos que levaram à instituição do Fundo Nacional do Ensino

Primário em 1942. Este Fundo estabeleceu, em 1945, que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Nesta época, com o fim da 2ª Guerra Mundial, foi criada a UNESCO, que denunciou as profundas desigualdades sociais ao mundo e alertou sobre a importância da educação e, em especial, da educação de adultos no processo de desenvolvimento dos países "atrasados". As mudanças que estavam acontecendo em nível mundial e em nível nacional levaram à instalação, em 1947, do Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Todas estas ações foram resultado de uma política nacional mais forte relacionada à educação de jovens e adultos que teve início em 1940, com o Estado brasileiro assumindo mais atribuições e responsabilidades nesta área.

A partir de então, iniciou-se um movimento no campo da educação de jovens e adultos que a fortaleceu, especialmente entre os anos de 1958 e 1964. Neste período, as contradições do modelo desenvolvimentista adotado pelo governo de Kubistscheck - os famosos *cinquenta anos em cinco* - provocou desequilíbrios econômicos internos, que se agravaram nos governos seguintes e, desta forma, intensificaram-se as mobilizações políticas das camadas populares. Neste contexto, a educação e, em especial, a educação de adultos ganhou papel significativo na busca de apoio político junto aos grupos populares.

Concomitantemente a este processo, aconteceu o "amadurecimento" da educação de jovens e adultos no Brasil. Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, os educadores demonstravam preocupação em redefinir as características específicas da educação destinada a este público, pois reconheciam que a sua referência ainda era a alfabetização infantil, submetendo os adultos analfabetos a um

ensino preconceituoso, que os percebia como imaturos e ignorantes. A partir de então, iniciou-se um novo momento no pensar dos educadores, resultando em um quadro de renovação pedagógica em que Paulo Freire foi a mais importante referência. E, nesta perspectiva, inúmeros acontecimentos, campanhas e programas relacionados à educação de adultos proliferaram por todo o Brasil.

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. (...) Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

(HADDAD & PIERRO, 2000, p.113)

Sobre este momento, Gadotti (2006) reconhece duas tendências significativas na educação de adultos no fim da década de 1950: a "educação libertadora", que compreendia a educação como política e transformadora de Paulo Freire e a "educação funcional", cujos objetivos de alfabetização inseriam-se nas propostas educativas de treinamento de mão-de-obra para o desenvolvimento do país. No entanto, com o golpe militar de 1964, a primeira tendência foi reprimida, assim como os outros movimentos de cultura popular nascidos antes de 1964. Apenas algumas ações inspiradas na "educação libertadora" continuaram de uma forma quase clandestina, como educação não-formal. Já a segunda tendência - funcional - adquiriu status de suplência da escola após o golpe militar. Com estes objetivos, em 1967 foi fundado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), uma proposta marcada pelos objetivos de controle da população. (HADDAD & PIERRO, 2000)

No período de redemocratização, com a Nova República, em 1985 o MOBREAL foi extinto, pois sua ação educativa construiu uma imagem pública profundamente ligada à ideologia e às práticas do regime autoritário. Ainda neste ano foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e

Adultos - Educar, que "herdou" os funcionários e as estruturas burocráticas do MOBRAL, porém com menos recursos financeiros. Entretanto, em 1990, no início do governo de Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta, com a promessa de implementação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). No entanto, apenas algumas ações isoladas foram desenvolvidas e o PNAC foi abandonado dois anos depois. A extinção da Fundação Educar foi significativa no processo de descentralização da educação de jovens e adultos. No entanto, por não ter sido negociada previamente entre as diferentes esferas de governo, a transferência da responsabilidade pública da educação de jovens e adultos da União para os municípios, não vem sendo concretizada.

A reforma educacional iniciada em 1995 também não contribuiu para superar a posição marginal que a educação de jovens e adultos ocupava nas políticas públicas nacionais, já que foi implementada com a proposta de restrição do gasto público federal, mantendo a visão de descentralizar os encargos financeiros com a educação, priorizando, assim, o financiamento do ensino fundamental obrigatório para as crianças. A criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em cada estado brasileiro foi uma estratégia para estabelecer o padrão de distribuição dos recursos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental obrigatório, deixando parcialmente descobertos três segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Como consequência, a educação de jovens e adultos passou a "disputar" recursos com estes dois segmentos, passando a enfrentar dificuldades ainda maiores, já que o poder de pressão dos grupos sociais que reivindicam a educação infantil e o ensino médio é um pouco maior do que os que pleiteiam a educação de jovens e adultos.

Ainda neste contexto, a globalização e a política neoliberal que tiram, cada vez mais, das mãos do Estado a responsabilidade pelas áreas sociais, têm contribuído para o enfraquecimento do sistema público de ensino brasileiro:

O princípio educativo do neoliberalismo, em busca de uma nova *racionalidade educacional*, se propõe a apagar do imaginário social a idéia da educação pública como direito social e como conquista democrática, vinculada à cidadania. A contra-face criativa é a noção da *educação como uma mercadoria a mais que se compra, se vende, se possui e se consome*. Ou seja, a educação não é vista apenas como instrumento a serviço do mercado mas como uma atividade que deve subordinar-se aos mecanismos mercadológicos.

(POSSANI, 2007, p.34)

Na educação de jovens e adultos esta tendência neoliberal orientou os programas propostos pelo Governo Fernando Henrique Cardoso - Programa Alfabetização Solidária (PAS) - e pelo Governo Luís Inácio Lula da Silva - Programa Brasil Alfabetizado - ambos desenvolvidos em regime de parcerias, com objetivo de desencadear um movimento solidário em todo o país para erradicar o analfabetismo no Brasil. Estes programas designam um caráter assistencial à educação de jovens e adultos e, mais uma vez este segmento da educação é colocado paralelamente ao sistema formal de ensino, sem a definição de uma cota de financiamento público e sem garantia de continuidade.

Historicamente podemos perceber que a educação pública no Brasil vem sofrendo alterações de acordo com as variações políticas do nosso país. Neste contexto, na educação de jovens e adultos, que na maior parte da história não esteve integrada ao sistema regular de ensino e desenvolveu-se a partir de programas governamentais paralelos, estas alterações têm inscrito uma condição extremamente vulnerável. Esta vulnerabilidade se concretiza de diferentes formas ao longo da história, dificultando o desenvolvimento de uma educação de jovens e adultos com qualidade. Além

disso, a constante alternância dos programas educacionais destinados a este público ignora os atores principais deste processo - educadores e educandos - que, simplesmente, têm que se adaptar às mudanças, muitas vezes sem o mínimo de apoio para isso.

Ao iniciarmos este estudo, percebemos as conseqüências deste processo histórico de descaso com a educação de jovens e adultos no Brasil. O fato da Secretaria Municipal de Educação não ter informações básicas sobre todos os cursos de alfabetização de adultos da cidade já nos indicou a marginalização que este segmento sofre no sistema educacional do município. O histórico da educação de jovens e adultos em Botucatu nos revela ainda mais indicadores desta situação marginal: segundo a Diretora da Escola, o curso existe desde 1976, mas nunca teve um espaço próprio. A princípio, utilizava-se salas de aula emprestadas das escolas estaduais da cidade e freqüentemente era preciso mudar de escola, pois era solicitado que as salas fossem "devolvidas". Há 12 anos, quando a atual Diretora assumiu, o curso passou para esta escola municipal em que se encontra até hoje, porém, os espaços disponibilizados para a educação de jovens e adultos ainda são "improvisados": a escola não tem laboratório, a sala dos professores da educação de jovens e adultos é uma sala de aula adaptada, a secretaria e a sala da Diretora são antigas salas de depósito e a cozinha é muito pequena. A Secretaria do curso de jovens e adultos não possui um computador próprio e os funcionários utilizam um computador emprestado pela escola de ensino fundamental. No dia-a-dia, a Diretora costuma fazer diversas solicitações para a Prefeitura, desde materiais didáticos próprios para adultos, até melhoria na infra-estrutura escolar, no entanto, segundo ela, a resposta é sempre a mesma: "Nós vamos tentar melhorar, mas você sabe que a educação de jovens e adultos não tem verba própria". Entendemos aqui que esta justificativa não tem sustentação política - pois é

na definição da política educacional municipal que se estabelece a distribuição dos recursos - além de demonstrar um equívoco - que entendemos ser intencional - na interpretação da legislação que, embora contribua para a marginalização da educação de jovens e adultos no sistema educacional, também garante - para os que assim quiserem interpretar - o direito destes como obrigação do Estado.

Assim, podemos observar que a educação formal de jovens e adultos traz consigo um paradoxo: a face inclusiva da escola é identificada quando esta abre as portas para este público específico, oferecendo-lhes a educação formal a que têm direito, "mas esconde mecanismos que, silenciosamente, os afasta de seu meio, expulsando-os e fazendo com que se sintam responsáveis pelo seu fracasso" (POSSANI, 2007, p.83). Alguns destes mecanismos nós vivenciamos intensamente ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Penso ser necessário refletirmos sobre quem são os sujeitos atendidos por estes cursos. Quem são estes "sonhadores", cujo maior sonho é aprender a ler e escrever? Quem são estas pessoas, que, muitas vezes, traduzidas em números, são identificadas como "inaptos para votar" ou como "vergonha nacional"?

É preciso considerar que elas são pessoas cujas condições de vida foram produzidas pela própria sociedade que assim as denomina. São sujeitos que chegam à educação de jovens e adultos com histórias complexas de exclusão social que, ao mesmo tempo que provoca, é provocada pela exclusão escolar. Inúmeros fatores contribuem para que estes sujeitos não tenham usufruído do seu direito constitucional de freqüentar a escola na idade "própria". Lembremos que são muitos os estudos que identificam nas condições sociais as razões pela não escolarização de grande parte da população. Dentre estas razões destaca-se o trabalho precoce e, por outro

lado, a inadequação do próprio sistema de ensino no atendimento às necessidades educativas do conjunto da população brasileira.

Esta situação fica ainda mais perversa se considerarmos que, quando, finalmente, estes sujeitos têm a oportunidade de ingressar na escola, permanecem ainda muitos fatores que os "expulsam". Primeiramente, temos que reconhecer que a não consideração da realidade destes jovens e adultos trabalhadores na organização destes cursos, exigindo que eles cumpram 4 horas diárias de aula e mostrando pouca flexibilidade em relação às faltas e aos atrasos, é um grave fator desmotivador. Neste estudo, isto ficou evidente na evasão de três alunos do Grupo que justificaram a desistência porque os patrões exigiam que trabalhassem até mais tarde. A falta de uma política "forte" que exija contratos de trabalho que garantam o direito à escolarização dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental - OBRIGATÓRIO - na idade própria, obriga estes sujeitos a optar pelo trabalho em detrimento da escolarização, pois dependem disso para sobreviver e manter suas famílias. O SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) de Porto Alegre, diante deste problema, buscou algumas alternativas que podem contribuir para a viabilização da escolarização buscada por este grupo social:

Está garantido o acesso diário, a frequência baseada no compromisso com o grupo (não na obrigação individual). O avanço nos diferentes níveis de aprendizagem respeita a caminhada individual, acontecendo a qualquer momento. As categorias de aprovação, reprovação e evasão foram substituídas e fundamentadas, teoricamente, pelas categorias de avanço, permanência e afastamento. O esquema de seriação contínua desaparece, em favor de níveis de complexidade de conhecimento. (Borges, 2006, p. 98).

Dentre outros indicadores da situação de exclusão sofrida pelos adultos analfabetos, encontramos também aqueles que se relacionam aos fatores de gênero. Em nosso Grupo houve predominância de alunos homens (60%), e entre as mulheres matriculadas, nenhuma delas tinha menos que 30

anos. As alunas mais jovens, de 31 e 32 anos, desistiram do curso e, então, a mulher mais jovem do Grupo passou a ser a Ana, com 37 anos. Possani (2007) encontrou dados semelhantes na pesquisa que desenvolveu com um grupo de alfabetização de adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Essa autora interpretou estes dados como indicadores de que estas mulheres dos setores populares geralmente dividem o seu tempo entre o trabalho, os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos, não restando tempo para a escola. Sendo assim, as mulheres só voltam a estudar quando os filhos já estão grandes e com certa independência, o que explica a ausência de mulheres mais jovens nestes cursos.

Vejamos, agora, os elementos da situação de marginalização mais diretamente relacionado à estrutura escolar disponível para estes alunos, que indica também aspectos pedagógicos. Como vimos, por ser um curso noturno, os alunos-alfabetizandos não tinham acesso à biblioteca e nem à sala de informática. Além disso, no acervo da biblioteca não constam livros próprios para alfabetização de adultos, então, quando os alfabetizandos se mobilizaram para "conquistar o direito" de ter acesso ao acervo da biblioteca, tiveram à sua disposição para leitura os livros infantis.

Sabemos que, do ponto de vista pedagógico, o exercício de ler é fundamental para a consolidação da alfabetização em qualquer nível de ensino, como nos ensina Saviani (1994):

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência: faz-se mister muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que isso é o mínimo indispensável. Pode-se chegar a conseguir decifrar a escrita, a reconhecer os códigos em um ano, assim como com algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão.

Consequentemente, se é possível supor, na escola básica, que a identificação e reconhecimento dos mecanismos elementares possa se dar no primeiro ano, a fixação desses mecanismos supõe uma continuidade que se estende pelo menos mais três anos. É importante assinalar que essa continuidade se dará através do conjunto de currículo da escola elementar. A criança passará a estudar Ciências Naturais, História, Geografia, Aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (p.30).

Estas reflexões nos indicam uma importante dimensão do processo de exclusão e a precariedade do atendimento educacional aos alunos participantes deste processo pedagógico num curso de curtíssima duração, até a inadequação do material didático e do material de apoio - literatura infantil! Se considerarmos ainda a possibilidade da cultura letrada tornar-se estranha a estes sujeitos, podemos refletir sobre o estranhamento - no sentido de alienação - da situação criada pelo acesso apenas aos livros de literatura infantil oferecido a esses alunos.

Um outro indicador da situação de marginalização dos alunos-alfabetizandos com relação ao sistema municipal de ensino diz respeito ao transporte oferecido pela Prefeitura. Embora fosse garantido o deslocamento dos alunos-alfabetizandos nos dias da semana, levando-os e buscando-os da escola, o transporte não estava disponível para atividades aos finais de semana, dias em que estes alunos, trabalhadores, poderiam fazer atividades extra-curriculares. O episódio da organização do passeio à ONG onde trabalho, que causou muita frustração aos alunos, foi mais uma expressão da falta de compromisso do poder público para com o curso de alfabetização de adultos. Lembremos que a Diretora da Escola teve, num primeiro momento, o transporte garantido.

No processo que vivenciamos, estes episódios - não tão episódicos! - nos deixaram imersos na problemática da exclusão escolar sofrida por estes

sujeitos. A contradição a ser compreendida aqui diz respeito ao fato de que estando esses alunos formalmente vinculados à escola - formalmente "incluídos" no sistema de ensino - sofrem, no seu interior, um processo de exclusão da escola. Parece que aqui vivemos o reflexo escolar da condição social desses sujeitos: de excluídos da escola a excluídos pela escola! Por outro lado, a explicitação da exclusão, aparentemente "cristalizada", também constituiu-se em forte motivação para a mobilização dos alunos-alfabetizando na superação da condição à qual estavam submetidos. Lembremos que foi a dificuldade de se manifestarem de forma reivindicatória diretamente ao Secretário da Educação para garantir acesso à biblioteca e à sala de informática que os estimulou a se organizarem para conseguirem isso diretamente na escola.

Neste sentido, a produção de conhecimentos aliada à proposta de intervenção social, amparadas pela pesquisa-ação-participativa e pela perspectiva crítica, desencadeou o reconhecimento e o enfrentamento de algumas situações de marginalização no interior do espaço escolar com e pelo Grupo participante. Este foi um dos resultados mais significativos deste estudo, pois a participação dos sujeitos no enfrentamento das condições em que vivem na sua própria realidade é essencial para a superação da marginalização.

Quem, melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

(FREIRE, 2005)

Embora saibamos que os resultados de um processo educativo devam ser considerados em longo prazo, já podemos identificar algumas conquistas do Grupo referentes à superação da situação de exclusão no interior da escola: segundo a Diretora, uma estagiária foi contratada no semestre seguinte e é responsável por auxiliar o acesso dos alunos-alfabetizandos à biblioteca e à sala de informática durante o horário de aulas e, pela primeira vez, os alunos deste curso visitaram a Feira de Ciências promovida pela Secretaria Municipal de Educação, que ficou aberta durante a noite para que este público pudesse visitá-la.

7. Conclusão

As relações humanas estabelecidas entre os sujeitos participantes de uma pesquisa participativa implicam grande complexidade a um estudo desenvolvido na área das Ciências Humanas. No processo que vivenciei juntamente com meus "parceiros de pesquisa" do curso de alfabetização de adultos, esta complexidade esteve presente o tempo todo. Tanto que, ao longo dos trabalhos, a participação dos alfabetizandos nos trouxe novas perspectivas, provocando, inclusive, uma redefinição dos objetivos propostos, que assim ficaram definidos: contribuir com o processo de alfabetização dos participantes; produzir conhecimentos científicos sobre as possibilidades de articulação entre a educação ambiental e a alfabetização de adultos, pela pesquisa-ação; investir nas configurações do grupo de participantes através de atividades de integração que valorizem a identificação entre os seus membros; produzir conhecimentos sobre o processo de configuração de grupos desta natureza; identificar e discutir, coletivamente, alguns dos componentes da condição de marginalização à qual estes adultos-alfabetizandos estão sujeitos.

Hoje, ao concluir este estudo, avalio que a metodologia da pesquisa-ação-participativa e o referencial crítico adotado foram fundamentais para percorrermos o caminho em busca da concretização dos objetivos propostos. Por um lado, o referencial metodológico abriu possibilidades para que os alunos-alfabetizandos participassem do processo de construção de conhecimentos, tanto em relação à problemática sócio-ambiental que vivemos atualmente - e que muito os atinge - como em relação ao próprio processo de alfabetização do qual participavam. A flexibilidade da organização das atividades que a metodologia garante, o que não significa espontaneísmo, mas diretividade flexibilizada pela participação dos

envolvidos, tem sua sustentação teórica na idéia de que o processo educativo, e, portanto, o processo investigativo, fundamenta-se na ação-reflexão-ação. Concomitantemente, o processo grupal - compreendido pela idéia de que o grupo não existia apenas porque sua existência formal estava garantida, mas que precisava ser construído - fortaleceu as relações de confiança entre todos nós, levando à valorização dos participantes. Somado a isso, o referencial crítico adotado possibilitou - no sentido de provocar - que o Grupo identificasse a marginalização à qual estava submetido, levando ao enfrentamento de algumas situações dentro da escola, além de uma percepção mais complexa da crise sócio-ambiental que problematizamos.

Este estudo nos mostrou, a partir do processo grupal vivenciado, que o trabalho com este público deve prever situações que possibilitem o acolhimento das histórias de vida dos participantes, já que os alunos demonstraram a necessidade de relatarmos as suas vivências passadas e, também, este fator foi fundamental para desencadear a identificação entre os integrantes do nosso Grupo.

Observamos, também, como em outros estudos desenvolvidos com este público, que os participantes demonstravam uma super-valorização da alfabetização - no sentido de decodificação das letras - pois esperavam que acontecessem mudanças significativas em suas vidas, tanto profissionais como pessoais, logo depois que se apropriassem da leitura e da escrita. Este fato nos levou a uma reflexão coletiva mais profunda sobre a alfabetização de adultos no Brasil e a uma análise crítica sobre as relações de trabalho estabelecidas atualmente - este foi um importante ponto de articulação entre o processo educativo ambiental e o processo de alfabetização de adultos.

Ainda sobre a articulação dos dois processos educativos, é importante destacar que o investimento no compromisso do professor

responsável pela alfabetização, embora não tenha acontecido de forma satisfatória neste estudo, é fundamental tanto para estabelecer uma articulação mais profunda, como para possibilitar a continuidade do processo iniciado com o estudo - já que o tempo da transformação social é diferente do tempo acadêmico.

Outro aspecto marcante foi a identificação, logo no início do trabalho, da marginalização à qual a educação de jovens e adultos está submetida no município de Botucatu, tanto em relação ao sistema educacional - que sequer tem o cadastro dos cursos de alfabetização de adultos que acontecem na cidade - como em relação às dinâmicas internas da escola, que acabam por também excluir estes alunos. Ao longo dos nossos encontros, o Grupo identificou algumas dessas formas de marginalização à qual estavam submetidos e criou mecanismos para enfrentá-las.

Gostaria de destacar as dificuldades que enfrentei, sendo uma educadora-pesquisadora com pouca experiência na pesquisa participativa, no processo grupal e na alfabetização de adultos, principalmente, avalio hoje, em relação ao papel diretivo que cabe ao pesquisador-acadêmico no desenvolvimento de um estudo com este referencial teórico-metodológico. O papel de mediadora-coordenadora do processo educativo-investigativo é diretivo: auxilia (no sentido de criar condições concretas) os pesquisadores populares na apropriação de novas ferramentas para a pesquisa, na produção de conhecimentos, no enfrentamento das situações de alienação e de marginalização, etc. No entanto, em meio à complexidade que uma pesquisa na área de Ciências Humanas implica, é difícil identificar, na ação imediata, até que "ponto" podemos - e devemos - ir no que diz respeito à condução do processo. A preocupação de não centralizar em mim a tomada de decisões ao longo do processo de estudo - o que, de certa forma, era a expectativa inicial dos participantes, já que as relações em nosso sistema de ensino são,

na maioria das vezes, baseadas na transmissão de conhecimentos, na qual "quem sabe" é responsável por definir todo o processo de ensino-aprendizagem dos que "nada sabem", somada à minha expectativa de superação desta lógica - fez com que eu, avalio agora, me "ausentasse" em alguns momentos. Relendo o processo que vivemos, pensando sobre ele, analisando-o na perspectiva mais aprofundada de um processo educativo fundamentado a uma proposta crítica e transformadora, percebo, muito mais do que pude perceber e agir no momento em que aconteceram, tempos e espaços educativos que exigiriam de mim uma ação mediadora mais diretiva. No entanto, sem comprometer os resultados concretos do estudo para os participantes (que se apropriaram de importantes instrumentos de prática social), esta análise identifica que este papel de mediador foi vivido, em alguns desses momentos, de forma mais sinuosa.

Para mim, como educadora-pesquisadora, o desenvolvimento deste estudo trouxe um grande aprendizado. Primeiro, devido ao exercício constante de tentar compreender os acontecimentos a partir dos referenciais do Grupo, diferentes dos meus, devido às nossas diferentes condições de vida. E, porque o "aprender fazendo", superado no seu sentido ativista pela ação-reflexão-ação, trouxe uma dimensão maior do que é "fazer pesquisa" e da importância das metodologias participativas para a construção do conhecimento na perspectiva da educação ambiental crítica. O comprometimento desta metodologia com a intervenção social, compreendida de forma mediadora e seu compromisso com a produção de conhecimentos significativos, que emergem, para reflexão, da realidade vivida permitiram este aprendizado.

8. Referências

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, M. E. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, nº 6). Disponível em: www.inep.gov.br/publicações. Acesso em: 15 Jun 2007.

ANGEL, J.L. **La investigación-acción: um reto para el profesorado**. 2ª ed. Barcelona (ES): INDE Publicaciones, 2000.

BORGES, L. O SEJA de Porto Alegre. In: In: GADOTTI, M. & ROMÃO J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. Pesquisa Participante. In: Ferraro Jr, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005a.

BRANDÃO, C.R. Comunidades Aprendentes. In: Ferraro Jr, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b.

BRASIL. **Constituição federal: Código Civil (2002/1916), Código de processo civil, Código penal, Código de processo penal e legislação complementar**. Barueri, SP: Manole, 2003.

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

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DEL-CUETO, A. M. & FERNANDES, A. M. In: BAREMBLIT, G. (org.) **Lo grupal 2**. Buenos Aires: E. Búsqueda, 1985.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. **Educação e Pesquisa**, v.31, n. 3, São Paulo 2005. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 Jun 2007. Pré-publicação.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 11ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, M. & ROMÃO J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M.(org). **Caminhos da educação ambiental**: Da forma à ação. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, mai-ago, 2000. Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_H_ADDAD_E MARIA CLARA DI PIERRO.pdf. Acesso em: 03 Jun 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais - 2005**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2005/default.shtm>. Acesso em: 06 Fev 2007

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico - 2000. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>. Acesso em: 15 Out 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2005**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>. Acesso em: 12 Fev 2007.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LYRARGUES, P. P. e CASTRO, R. S. (orgs). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Pesquisa-ação-participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, M.F.C. (org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas.** São Paulo: Ana Blume, 2007 (no prelo).

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e "teorias críticas". In: GUIMARÃES, M.(org). **Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Crítica. In: Ferraro Jr, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MEYER, M. A. A. Educação ambiental: uma proposta pedagógica. **Em Aberto,** Brasília, v. 10, n. 49, p. 41-46. Jan-mar, 1991.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ-NETO, O.; GOMES,R.; MINAYO, M. C. S. (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9 a 30.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, Anped, n. 12, set.-dez. 1999. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 03 Jun 2007.

POSSANI, L. F. P. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre a exclusão.** São Paulo: Editora Articulação, 2007.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: Layrargues P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

REIGOTA, M. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época).

SANTOS, B.S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33^a ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 4^a ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

TOZONI-REIS, J. R. Ação coletiva na produção dos conhecimentos: compreendendo o processo grupal. . In: TOZONI-REIS, M.F.C. (org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Ana Blume, 2007c (no prelo).

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação-participativa: uma parceira construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M.F.C. (org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Ana Blume, 2007b (no prelo).

TOZONI-REIS, M.F.C. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. 30ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. Caxambu-MG, 2007a. CD-Rom.

TOZONI-REIS, M.F.C. Compartilhando saberes: pesquisa-ação educativa ambiental. In: Ferraro Jr, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M. F.C. A pesquisa em educação ambiental na universidade. In: TALAMONI, J. L. B. & SAMPAIO, A. C. (orgs). **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de educação ambiental. In: PEDRINI, A. G. (org). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.