



## A IMPORTÂNCIA DAS CONDIÇÕES SOCIOAMBIENTAIS DO ENTORNO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A AÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O CASO DA EMEB A. S. MORUZZI DE SÃO CARLOS-SP

Flávia Maria Gonçalves de Sant´Ana - UFSCar  
[f\\_m\\_g\\_d\\_s@yahoo.com.br](mailto:f_m_g_d_s@yahoo.com.br)

Amadeu José Montagnini Logarezzi - UFSCar  
[amadeu@ufscar.br](mailto:amadeu@ufscar.br)

### Resumo

Apresentamos neste artigo a pesquisa “O olhar dos familiares sobre as condições socioambientais do entorno e suas implicações no projeto Comunidades de Aprendizagem de São Carlos-SP: o caso da Emeb Antônio Stela Moruzzi”, cujo objetivo foi caracterizar as condições ambientais do bairro da escola, a fim de captar necessidades formativas e potencialidades educativas da população do entorno. Os fundamentos teóricos são: aprendizagem dialógica, metodologia comunicativa crítica e educação ambiental crítica. A coleta de dados foi feita a partir de um questionário e de um grupo de discussão comunicativo realizados com familiares das crianças do terceiro ano da referida escola. Após a análise conjunta dos dados, foram levantadas necessidades formativas bem como potencialidades educativas dos familiares no intuito de melhorar a interlocução escola e comunidade. Entre os principais resultados, destacamos a necessidade de propor atividades *com* os familiares numa perspectiva ambiental crítico-dialógica.

**Palavras chave:** comunidades de aprendizagem, metodologia comunicativa crítica, educação ambiental crítica.

### Abstract

The research present "O olhar dos familiares sobre as condições socioambientais do entorno e suas implicações no projeto Comunidades de Aprendizagem de São Carlos-SP: o caso da Emeb Antônio Stela Moruzzi ", whose aim was to characterize the environmental conditions of the school district of capture training needs and educational potential of the surrounding population. Their theoretical foundations are dialogical learning, critical communicative methodology and critical environmental education. The data collection was from a questionnaire and communicative discussion group made with families of children of the third year of the school. After analysis of the data raised the educational needs and educational potential of families to improve the school and community interaction. Among the key findings highlight the need for proposed activities with the family in a critical-dialogic environment.

**Keywords:** communities of learning, critical communicative methodology, critical environmental education.

## Introdução

Neste início de século, temos visto uma necessidade de mudança ambiental que se torna cada vez maior e mais urgente. Tem ficado patente que, com a produção industrial capitalista e todas as implicações socioculturais da tecnologia – sobretudo das últimas décadas –, a humanidade está inaugurando uma fase muito distinta no limiar do antropoceno – era que vinha sendo caracterizada por um equilíbrio que perdurou desde a aurora da agricultura –, estabelecendo agora uma relação ser humano-natureza que aponta para importantes limites da biosfera terrestre em continuar oferecendo as condições materiais adequadas para a vida biológica e social. Por exemplo, em decorrência desses impactos, temos visto, pelo mundo todo, aumentar a frequência de grandes catástrofes ambientais, além de aumentar os locais de ocorrência destas (como o Nordeste e Norte brasileiros e as enchentes do outono de 2009), o que nos provoca reflexões acerca não só do que vem acontecendo com a natureza, mas também de acontecimentos oriundos de nossas relações sociais, suscitando questões como: “O que de fato está acontecendo com a natureza?”, “Qual a responsabilidade do ser humano nas transformações do meio ambiente?” “O nosso modelo de desenvolvimento é o mais adequado?”, “Por que a população mais afetada pelos impactos também é a população com as menores rendas *per capita*?” e “Como a educação – particularmente a educação escolar – pode contribuir com a formação de indivíduos melhor preparados para a vida em sociedade?”.

Beck (1997) intitula este processo como “modernização reflexiva” porque tal reflexão gera a autoconfrontação dos paradigmas existentes e possibilita a construção de novos. Para o autor (*idem*) vivemos na sociedade do risco, visto que a todo momento passamos por situações limites que provocam tais reflexões. As grandes catástrofes ambientais, o aquecimento global e outros acontecimentos que marcam a desestabilização dos sistemas naturais devido à ação humana são exemplos destas situações limites e uma das principais fontes de reflexão, visto que a mesma também está perdendo seu caráter pré-ordenado, tornando-se “um projeto social, uma utopia que deve ser reconstruída, ajustada e transformada”. (*idem*, p. 40)

Tais reflexões afetam diretamente o modelo de ensino que se pretende ter. Desse modo, a educação se torna uma grande aliada na diminuição das situações de risco. Em outras palavras, ela, ao ser crítica, pode gerar atitudes mais conscientes, que refletindo sobre as possibilidades atuais, encontrem maneiras de viver de modo a preservar a natureza e o meio ambiente como um todo.

Whitaker (2003) considera que os seres humanos são formados pela cultura e a cultura por eles. A primeira, “aperfeiçoada, via educação, nos movimentos sociais, ação política, etc., pode levar os sujeitos a um grau de humanização adequado”. (p.18) Assim, do mesmo modo que a cultura está em transformação, o ser humano está aberto a outras possibilidades de aprendizado, possibilitando a sua busca pela humanização, dita pela autora, em consonância ao *ser mais freireano*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O ser mais freireano consiste na busca humana (consciente de seu estado de inconclusão) por novos aprendizados e novos tipos de relações – pautadas no amor, fé, esperança, confiança e humildade – que gerem transformações nas relações sociais vividas. (FREIRE, 2005, p. 94)

A cultura, como expressão das relações humanas com o ambiente, cujo conceito foi criado para compreender outros modos de vida, “visava realmente, derrubar o etnocentrismo do homem ocidental, no sentido de criar pontes de comunicação e compreensão com outras formas de ser historicamente”, (WHITAKER, 2003, p.15-16) tem alguns dos seus aspectos absorvidos e transformados pela ideologia.

A ideologia entendida como “concepção da realidade social vinculada não à coletividade como um todo, mas aos interesses particulares de certas classes ou grupos sociais”, (LAYRARGUES, 2002 p. 165) guarda estrita relação com o poder, e política. A mesma, ao se apropriar e modificar aspectos da cultura, o faz com a intenção de manter e favorecer as relações sociais que fortalecem as estruturas de dominação social.

Na busca da libertação desta dominação são criadas contra-ideologias<sup>2</sup> que representam “conjunto de idéias, representações, valores e símbolos de uma parte da coletividade que aspira a uma outra realidade, ainda inexistente”. (LAYRARGUES, 2002, p. 165-166) A princípio, os movimentos sociais, pautados em utopias, buscam diferentes formas de libertação das estruturas vigentes, mas a ideologia tem mecanismos de apropriação de aspectos desses movimentos, incorporando apenas o que garante a permanência da dominação, suavizando o movimento para ele não ser mais “nocivo” à ordem vigente. “A estratégia de ação ideológica preventiva é o deslocamento das acirradas disputas internas para um outro terreno, neutro, sem pôr em questão a hegemonia e sem questionar as diferenças hierárquicas e os respectivos privilégios do grupo social dominante”. (*idem*, p. 172)

Muitos dos aspectos originais dos movimentos ambientalistas foram incorporados à ideologia dominante originando o que os autores (WHITAKER, 2003 e LAYRARGUES, 2002) chamam de inversão, pois há o “mascaramento da realidade, promovido pela ideologia hegemônica, em inverter a equação, transformando a crise social em crise ecológica. Colocou o problema como uma questão da natureza, ao invés de uma questão da sociedade”. (LAYRARGUES, 2002, p. 179)

Em contrapartida, o movimento ambiental fez várias alianças com outros movimentos para que seus ideais originais fossem conservados e perseguidos. Ao longo dessas alianças, o movimento foi se diversificando; novas denominações foram sendo criadas para atender as novas alianças.

Entre as novas denominações existentes, destacamos o ecossocialismo que possui aportes das teorias marxistas e permite a “associação direta entre a exploração do proletariado e a da natureza, a despeito de seus limites, abre um campo de reflexão sobre a articulação entre luta de classes e luta em defesa do meio ambiente, em um combate comum contra a dominação do proletariado”. (LÖWY, 2005, p. 30-31)

Segundo Löwy (2005), “é impossível pensar em uma ecologia crítica à altura dos desafios contemporâneos sem ter em conta a crítica marxiana da economia política, o questionamento da lógica destrutiva induzida pela acumulação ilimitada de capital”. (p. 37)

As formas de educação escolar são planejadas de acordo com a ontologia que se pretende formar, desse modo, a ideologia dominante tenta fazer da educação escolar mecanismo de perpetuação da ordem vigente. Já os movimentos sociais buscam formas alternativas de educação – escolar e não escolar –, em busca da formação necessária para o alcance do ideal.

---

<sup>2</sup> Podendo também serem chamadas de utopias, segundo Layrargues (2002).

A formação necessária para que haja reflexão, gerando autoconfrontação dos paradigmas existentes – processo de modernização reflexiva postulado por Beck (1997) –, necessita garantir uma leitura de mundo intimamente relacionada ao contexto histórico cultural do sujeito e permitir uma resignificação da natureza que a perceba como intrínseca ao ser, formando cultura em interação com a natureza, tendo-a como um bem em si, ao qual pertence também o próprio ser humano, em suas dimensões biológica e social. Marin (2007) propõe que a natureza seja vista como *o outro*, além de como ambiente onde se inserem todas as formas de vida. Dessa forma, assim como há a preocupação com pessoas, através de atos de amor e caridade, o mesmo deve ser feito com a natureza com o intuito de construir “modos de viver nos quais o reconhecimento da essência única de tudo o que é vivo seja valorizado”. (*op. cit.* p. 24)

Vários são os modelos de educação com esse propósito, dentre eles a educação ambiental é tida como “uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente”. (CARVALHO, L., 2006, p. 21)

### **A educação ambiental**

pode ser entendida como atividade educativa que integra conhecimentos, valores e participação política atinentes à questão ambiental, tendo por objetivo a promoção do processo em que as pessoas se educam na busca pessoal e intersubjetiva de conscientização a respeito da crise ambiental e o papel que cada uma desempenha enquanto co-responsável pelos problemas e sobre as possibilidades de cada uma participar das alternativas de solução, procurando despertar um comprometimento de cidadã/o, que inclui as esferas privada e pública e as dimensões local e planetária. (LOGAREZZI, 2004, p. 235-236)

O termo educação ambiental é o nome historicamente dado às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. (LAYRARGUES, 2004) Em nossos estudos defendemos um determinado posicionamento que, segundo Logarezzi (2006), usa abordagens que integram participativamente os conhecimentos teóricos com o dia-a-dia do educando com vistas à construção de um mundo no qual seres humanos possam interagir de forma mais justa entre si, com os outros seres vivos e com o meio físico. Pretende-se construir um sujeito participante que se veja como ser constituinte e construtor de sua história e reaja a imposições ideológicas de seu tempo.

Dentro desta perspectiva, seguimos a educação ambiental crítica que, segundo Carvalho, I. (2004) “tem suas raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos”. (*op. cit.* p. 156) Nesse sentido, a educação é vista como “elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania”. (LOUREIRO, 2004, p. 66-67)

Seu projeto educativo tem suas raízes no pensamento crítico e propõe a transformação da sociedade, questionando as situações limites e buscando a construção “de uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem ser mais pensadas [...] de forma separada, independente ou autônoma”. (CARVALHO, I., 2006, p. 141) Para tanto, Carvalho, I. (*idem*) propõe a formação de sujeitos ecológicos que agreguem uma

diversidade de traços, valores e crenças, mas que possuam em comum a postura ética e crítica em relação à ordem social vigente.

O mundo contra o qual a crítica ecológica se levanta é aquele organizado sobre a acumulação de bens materiais, no qual vale mais ter do que ser, no qual a crença na aceleração, na velocidade e na competitividade sem limites tem sido o preço da infelicidade humana, da desqualificação e do abandono de milhões de pessoas, grupos e sociedades que não satisfazem esse modelo de eficácia. (ibidem. p. 68)

Deste modo, a educação ambiental crítica tem como desafio ir além da aprendizagem comportamental para construir uma cultura cidadã com atitudes ecológicas. “Isso supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental com faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada”. (CARVALHO, I., 2004, p. 181)

Neste sentido, a aprendizagem dialógica nos auxiliou na busca por coerência entre prática e intenção política, visto que tal proposta busca

propor mudanças na educação e a compartilhar e utilizar as habilidades comunicativas em nossos entornos familiares, escolares, no tempo livre, na comunidade e a participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. A aprendizagem dialógica, ao superar muitas das práticas habituais, [...] estabelece a necessidade de mudar aspectos globais e organizativos da atividade educativa. (ELBOJ, et al. 2002, p. 92, tradução nossa)

### **Aprendizagem dialógica**

Este conceito foi elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha, partindo de suas experiências sociais vividas principalmente na Escola de Pessoas Adultas Verneda de Sant Martí, Barcelona/Espanha.

Segundo Mello (2003), ele diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e está pautado fundamentalmente na teoria da ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire. Habermas postula quatro diferentes tipos de ação: teleológica, regulada por normas, dramatúrgica e comunicativa.

A ação teleológica diz respeito a escolha do melhor meio para conseguir um determinado fim. Na ação regulada por normas “o conceito central é a observação de uma norma que leva ao cumprimento de expectativas generalizadas de comportamento de acordo com os diferentes papéis”. (FLECHA, 1997 p. 16) Quando a ação é baseada na construção de certa imagem (encenação) temos a ação dramatúrgica. Já quando a ação é baseada em negociações na busca de consensos a ação é comunicativa. Nesta, a linguagem é tida como fundamental para que haja o entendimento, visto que “a ação comunicativa se refere a uma interação em que os sujeitos capazes de linguagem e ação iniciam uma relação interpessoal através de meios verbais ou não verbais”. (op. cit. p. 17)

Mello (2003) destaca que em cada uma das ações apresentadas a linguagem possui uma determinada função. Na ação teleológica ela é concebida como um meio a mais, na normativa ela é transmissora e portadora de consensos, na dramatúrgica é o meio pelo qual a encenação ocorre. Já na comunicativa a linguagem é o meio no qual se coordena a ação. Entre as três primeiras há um desnível entre os sujeitos, sendo suas relações orientadas pela pretensão de poder, possibilitando a utilização da linguagem

perlocucionária<sup>3</sup>. Já a ação comunicativa possibilita relações mais igualitárias, pois pressupõe ações pautadas na pretensão de validade e propõe a substituição da linguagem perlocucionária pela ilocucionária<sup>4</sup>.

Habermas também desenvolveu os conceitos pretensão de validade e de poder que, segundo Mello (2003),

remetem aos meios utilizados para que um enunciado seja tomado como verdadeiro ou bom: nas pretensões de poder, usa-se de força para impô-lo, enquanto que nas de validade os meios são os argumentos, que podem ser questionados, superados, reformulados. As pretensões de validade possibilitam chegar a acordos, enquanto que as de poder sempre vão submeter uma das partes à outra. (p. 2)

Tendo como propósito construir ações comunicativas baseadas na pretensão de validade, é importante construir atos de fala ilocucionários. Neste sentido, o conceito dialogicidade de Paulo Freire (2005) traz considerações que possibilitam tal construção.

Para haver diálogo é necessário primeiramente que a palavra seja verdadeira, portanto, constituída de duas dimensões:

ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentiria imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira transforma o mundo. (FREIRE, 2005, p. 89)

Deste modo, a palavra verdadeira enquanto reflexão e ação implica em um constante pronunciar, pois “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar”. (*op. cit.* p. 90) Da mesma maneira não é possível a pronúncia do mundo sem um profundo amor ao mundo e aos homens e, portanto não se faz em contextos de dominação e arrogância, daí a necessidade da humildade e da intensa fé nos homens<sup>5</sup>.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre os sujeitos. (FREIRE, 2005, p. 94)

Por fim, não há diálogo verdadeiro se os sujeitos não possuem um pensar crítico, “que percebe a realidade como um processo, que capta em constante devenir e não como algo estático”. (*op. cit.* p. 95)

---

<sup>3</sup> Um ato de fala perlocucionário segundo Ferrada (2001) pretende causar algum efeito no interlocutor, para tanto, o locutor pode esconder sua intenção, ou até mesmo manipular para atingir seu propósito.

<sup>4</sup> No ato de fala ilocucionário (*op. cit.*, 2001) o locutor pretende comunicar-se de forma que o interlocutor entenda o conteúdo da fala. Na ação comunicativa tal ato permite, através da intersubjetividade, a construção ou até mesmo a mudança de consensos.

<sup>5</sup> “Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens [...] o homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles”. (FREIRE, 2005 p. 93)

Partindo de tais postulados, o CREA formula sete princípios que, juntos, compõem a aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade na diversidade.

Segundo Flecha (1997), o diálogo é igualitário quando se considera as diferentes falas em função da validade de seus argumentos, em lugar de valorizá-las pelas posições de poder de quem as realiza. Assim, é aceita a proposta que tiver o melhor argumento.

A Inteligência cultural considera que todas as pessoas possuem a capacidade de agir nos contextos em que vivem e de adaptação a novos, deste modo, pessoas de diferentes vivências podem, através do diálogo igualitário, construir novos conhecimentos partindo da sua inteligência cultural.

Com a construção de conhecimento por meio da intersubjetividade, as pessoas percebem melhor o mundo em que estão e sentem que podem, juntas, melhorar não só suas próprias vidas, mas em solidariedade, as de outras pessoas.

Para transformar o mundo é necessário conhecê-lo minimamente, isto demanda aprendizagem de conhecimentos instrumentais. Nas interações coletivas, as pessoas atribuem novos sentidos a esses conhecimentos, com repercussão no próprio sentido de suas vidas, em processo marcado pela solidariedade entre elas, por se identificarem em seu cotidiano e pelo sonho de transformá-lo em favor da coletividade.

Com todos os princípios acima sendo de fato vivenciados, não há mais espaço para discriminação do diferente. Há a compreensão de que todas e todos possuem os mesmos direitos e de que há modos diferentes para cada uma e cada um garantir plenamente seus direitos.

### **Escola municipal de ensino básico (EMEB) Antônio Stella Moruzzi**

A Emeb Antônio Stella Moruzzi foi criada no ano de 1998, a partir de reivindicações da comunidade proveniente dos bairros formadores do Jardim Tangará. Em estudos anteriores, Braga (2007), o caracteriza como sendo de periferia urbana que nos últimos anos vem apresentando um rápido desenvolvimento e urbanização.

No período em que Braga realizou sua pesquisa a escola funcionava nos três períodos e atendia grande parte da população de zona rural do município. No período da nossa pesquisa a escola continuava aberta nos três períodos e mantinha o número de matrículas (565) com o diferencial de salas abertas (a rede de ensino estava passando por uma transição, crianças de 6 anos estavam ingressando na escola e as salas estavam sendo reformuladas, deixando de ser 4 séries para ser 5 anos). Funcionavam 4 salas de primeiro ano, 5 de segundo, 4 de terceiro, 4 terceiras séries e 5 de quarta série.

Em 2003 as escolas de ensino básico do município de São Carlos, receberam um convite, dado pelo “Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa” da Universidade Federal de São Carlos (Niase/UFSCar) através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para se tornarem comunidades de aprendizagem. A Emeb A. S. Moruzzi foi a primeira escola a aceitá-lo e se tornou a primeira escola brasileira a seguir os princípios da aprendizagem dialógica, sendo intitulada de Comunidade de aprendizagem. Atualmente existem mais duas escolas municipais que seguem estes princípios: Emeb Janete Maria Martineli Lia e Emeb Dalila Gali.

Existem outras escolas que são comunidades de aprendizagem no mundo, entre as quais destacamos a Escola de Pessoas Adultas Verneda de Sant Martí, em Barcelona na Espanha, por ter sido lá que originalmente se concebeu e se desenvolveu a idéia de transformar a escola em comunidade de aprendizagem, com apoio do Centro Especial

de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades da Universidade de Barcelona, cuja atuação de compromisso com a transformação social, nos últimos anos, mantém articulação com a atuação do Niase/Ufscar.

Para melhor compreender os aspectos socioambientais que marcam a relação da escola com o seu entorno, num contexto de comunidade de aprendizagem, realizamos a pesquisa, a que este artigo se refere, com o objetivo de caracterizar as condições ambientais do bairro em que a Emeb Antônio Stela Moruzzi se insere a fim de captar necessidades formativas e potencialidades educativas da população, com vistas à melhoria da interlocução entre a escola e sua comunidade de entorno.

Vale aqui ressaltar que tal pesquisa configurou-se dentro de uma pesquisa maior, realizada pelo Niase juntamente com todas as escolas que são comunidades de aprendizagem em São Carlos, cujo objetivo foi melhor conhecer as alterações vividas nas três referidas instituições e a percepção que a comunidade escolar tem do processo, tanto no que tange a melhoria da qualidade da aprendizagem, como das relações entre diferentes sujeitos.

### **Metodologia comunicativa crítica**

Nesta metodologia, a investigação se abre em torno do diálogo para dar respostas a questões da sociedade contemporânea, na perspectiva de uma sociedade dialógica, centrando-se na superação de desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Segundo os autores (*op. cit.*), a investigação é comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito, mediante a categoria da intersubjetividade, e é crítica porque parte da capacidade de reflexão e de auto-reflexão das pessoas e da sociedade. A comunicação intersubjetiva e a reflexão crítica são bases para uma geração de conhecimento que contribua para a superação de desigualdades sociais (*ibidem*), o que evidencia a consistência desta metodologia com a teoria da aprendizagem dialógica.

Gómez *et al.* (2006), baseando-se em Vygostsky, afirma que nesta metodologia, o conhecimento é uma relação interativa com o entorno. Ao simples fato de conhecê-lo transforma-o ou o deixa suscetível de transformação. Portanto, a realidade é tida como uma construção humana cujos significados são construídos de forma comunicativa através da interação entre pessoas no mundo objetivo. “Conhecer a realidade implica compreendê-la e interpretá-la, mas sobre tudo, transformá-la mediante a intersubjetividade”. (*idem*, p. 28)

Habermans também é um grande colaborador para esta metodologia porque, segundo Gómez *et al.* (*ibidem*), a ação comunicativa é incorporada nesta metodologia para que a argumentação seja baseada na pretensão de validade e não de poder. Assim, a investigação deve sustentar critérios que defendam as pretensões de verdade, retitude moral e veracidade.

Como já foi dito, essa metodologia tem como base central o diálogo. Desta forma, a mesma requer uma interação horizontal com os seus participantes. Assim, em todo momento, há a busca por situações ideais de diálogo, todos os processos que a envolvem são construídos comunicativamente mediante a interação entre todas as pessoas participantes por acreditar que elas são capazes de interpretar e compreender o mundo social e através do diálogo “todas as pessoas se constituem em agentes transformadores de seus contextos”. (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 42)

A pesquisa aqui representada passou por etapas que envolvem a pesquisa maior, tal como a apresentação do projeto para a comunidade, estudos conjuntos sobre as

temáticas pesquisadas<sup>6</sup> e elaboração conjunta de um instrumento de obtenção de dados quantitativos para fornecer resultados obtidos coletivamente para os diferentes pesquisadores envolvidos.

Para tanto, todos os envolvidos na pesquisa maior participaram de um intenso processo de elaboração e aplicação conjunta de um questionário que foi aplicado com os familiares das crianças de cinco turmas de cada escola, sendo uma de cada série/ano (de 6 a 10 anos), num total de 15 turmas – para este artigo, utilizamos os dados obtidos no terceiro ano da EMEB A. S. Moruzzi. Os dados coletados foram digitados e organizados em planilha integrada a fim de possibilitar o acesso e a conexão entre as diferentes frentes de pesquisa que os utilizam no escopo da pesquisa maior.

Depois da sistematização e da primeira análise dos dados coletados através do questionário, foram realizados grupos de discussão comunicativos com a temática socioambiental para, dialogando com os familiares, analisarmos conjuntamente os dados coletados, sanarmos dúvidas que surgiram no decorrer das análises e obtermos novas informações.

Segundo Gómez *et al.* (2006, p. 81-83), o grupo de discussão comunicativo surge para confrontar a subjetividade individual com a do grupo. Nele se pretende colocar em contato diferentes perspectivas, experiências e pontos de vista sobre a realidade focalizada. São conversas cuidadosamente planejadas para que informações já obtidas sobre os temas investigados possam ser melhor compreendidas. Ele pressupõe um diálogo igualitário<sup>7</sup> realizado com pertencentes do grupo (em nosso caso familiares) e pessoas da equipe de investigação. Na interação, o pesquisador, sem deixar de lado sua bagagem científica, a compartilha em plano de igualdade, na busca pela melhor compreensão de todos a respeito dos temas em pauta e pelo sentido que eles fazem para a perspectiva de transformação da realidade vivida pelas pessoas.

### **Apresentação e análise dos resultados**

Entre as questões que compõem o questionário (86), selecionamos 15 questões, sendo que 10 foram analisadas para caracterizar as/os familiares respondentes; 2 relacionam diretamente as potencialidades educativas e as necessidades formativas apontadas e 3 tratam diretamente do olhar das/os respondentes em relação às questões ambientais do bairro.

### **Caracterização dos respondentes**

Foram entrevistados 21 familiares sendo: 48% brancos, 47% negros (pardos, morenos e pretos) e 5% não souberam responder. Entre as/os familiares, um morava na zona rural, todas/os usufruem de saneamento básico, luz elétrica e moravam em casas de alvenaria (tijolos, telha e piso).

A presença de estudantes da zona rural caracteriza-se como positiva porque, segundo Mello (2003), tal diversidade possibilita às crianças outros aprendizados, visto que elas possuem conhecimentos específicos de seu meio (valores culturais diferentes

---

<sup>6</sup> A pesquisa maior possui quatro frentes de trabalho e cada uma possui um grupo de estudo específico. Para a pesquisa aqui apresentada foram realizados estudos em três diferentes espaços: Atividade Curricular Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão (Aciepe) Comunidades de aprendizagem - articulação entre escola e comunidade; Grupo de estudo do Niase e grupo de estudo do eixo socioambiental da pesquisa.

<sup>7</sup> Conversa em que se busca a não-hierarquização das relações; neste caso o importante é o argumento dado e não a posição de poder do locutor do discurso.

dos moradores da zona urbana) e através do diálogo igualitário podem trocar experiências, construir outros conhecimentos e, enriquecer a aprendizagem de todos.

Ao serem questionados sobre quais eletrodomésticos possuem, observou-se que todos responderam possuir geladeira, 81% aparelho de DVD, 71% automóvel e 43% computador. Os eletrodomésticos aparelho de som ou rádio, máquina de lavar roupa ou tanquinho e TV em cores foram indicados 20 vezes (95%). Partindo de tais dados, a escola foi caracterizada por possuir um nível sócio econômico relativamente baixo, assim como os contextos que deram origem ao comunidades de aprendizagem em outras regiões do mundo. Desse modo, o fato dessa escola ser comunidades de aprendizagem é importante para a melhoria da qualidade do ensino que nela se exerce e, conseqüentemente, da vida das crianças, visto que ele busca formas de superação das desigualdades sociais através da máxima aprendizagem. Segundo Elboj *et al.* (2002), com melhores aprendizagens<sup>8</sup> há a possibilidade de erradicar a exclusão que é proveniente da falta de formação e informação.

Ayuste *et al.* (1998) complementa esse pensamento ao caracterizar a sociedade atual como marcada pela informação, sendo que nessa perspectiva o processamento de símbolos e saberes é ferramenta fundamental dos novos processos de produção e se converte em fator determinante do âmbito econômico e social. Assim, o não acesso a certos conhecimentos gera exclusão e desigualdade social.

### **Potencialidades educativas e as necessidades formativas**

Ao analisar este grupo de questões buscamos delinear propostas de formação dos familiares, considerando as necessidades formativas e potencialidades educativas apresentadas. Tais perguntas, juntamente com o grupo de discussão comunicativo, possibilitaram a captação das necessidades formativas e potencialidades.

Os familiares indicaram grande disposição para novas aprendizagens específicas, das quais destacam-se formação complementar (idiomas, informática) e continuação dos estudos (supletivo, ensino médio e pré-vestibular). Nos grupos de discussão analisamos que poder aprender mais significa, além de uma satisfação pessoal, a possibilidade de melhor se colocar no mercado de trabalho. Assim, foram destacadas as aprendizagens relacionadas ao ensino regular (terminar os estudos, supletivos...) e a computação, que *o mercado mais pede, tudo depende... o computador está muito sofisticado...* (Moruzzi, FM)

Os autores Ayuste *et al.* (1998) ao discorrer sobre a sociedade da informação destacam que o acesso a certos conhecimentos favorece a ascensão social (ou manutenção). Assim, a educação, ao proporcionar tal acesso, se converte em um elemento chave que proporciona oportunidades de inclusão no mercado de trabalho e também de construção de um olhar crítico que, ao refletir sobre a realidade possa, segundo Beck (1997), confrontar os paradigmas existentes e construir novos, como parte de num processo denominado, pelo autor, “modernização reflexiva”.

As potencialidades educativas apresentadas voltaram-se, em grande parte, para as crianças, com destaque para aspectos de comportamento (religião, conselhos e

---

<sup>8</sup> Em comunidades de aprendizagem a máxima aprendizagem é ponto central e é buscada também com o auxílio dos princípios da aprendizagem dialógica, com destaque para a dimensão instrumental que diz respeito aos conhecimentos escolares.

respeito). Uma pessoa também respondeu que poderia contar histórias e outra disse que já ajuda em atividades da escola (grupo interativo<sup>9</sup>).

Ao sistematizar os dados agrupamos as atividades: bordado, crochê, ponto cruz e observamos que elas, juntamente com a culinária, são, ao mesmo tempo, necessidades e potencialidades. Deste modo, tais atividades podem ser implementadas rapidamente na escola.

Na metodologia comunicativa crítica costuma-se dividir os dados qualitativos em aspectos que contribuem para a transformação e aqueles que oferecem obstáculos. Entre os dados apresentados neste grupo caracterizamos como fatores transformadores todos aqueles que de alguma forma apresentaram o desejo de aprender ou ensinar algo, visto que para nós a busca por novos conhecimentos e a disponibilidade para ensinar são reflexos da solidariedade advinda da transformação e da criação de sentido (todos complementando-se nos sete princípios que compõem a aprendizagem dialógica). Já a ausência de disponibilidade para ensinar (45%) é encarada como obstáculo, visto que a aprendizagem dialógica pressupõe que todas as pessoas são inteligentes e possuem conhecimentos importantes (todo mundo tem a inteligência cultural necessária para se comunicar em seu meio) que podem, através do diálogo igualitário, contribuir com o coletivo e construir novas aprendizagens.

No grupo de discussão comunicativo dialogamos sobre tal dado e uma familiar presente ao refletir sobre o dado concluiu: *não é que não tem nada... talvez, se pensar direito tem sim... todo mundo tem condições de estar ensinando alguma coisa de bom... mas talvez o adulto tenha alguma dificuldade n/é... por causa de sua ocupação, de responsabilidades... tudo.* (Moruzzi FM)

Desse modo a não disponibilidade para ensinar é reflexo da desqualificação que sofremos diariamente, mediante a sociedade que valoriza apenas os conhecimentos acadêmicos.

### **Questões ambientais**

Partindo das perguntas relacionadas a este tema, objetivamos caracterizar as condições ambientais do bairro em que se insere a escola Antônio S. Moruzzi, como também delinear propostas formativas para as crianças e população de entorno relacionadas às questões ambientais, com vistas à melhoria da interlocução entre escola e comunidade de entorno.

Para conhecermos superficialmente as áreas verdes naturais do bairro perguntamos: “existe alguma área verde natural no bairro em que se insere a escola?” e quando a resposta foi positiva pedimos para as/os respondentes caracterizarem tal área.

Entre as/os entrevistadas/os cinco responderam que não ou não sabiam se existe área verde natural no bairro. Das 16 restantes, duas a reconheceram como sendo uma área natural caracterizando-a como mata (“é uma mata ciliar. Perto de casa tem três lagoas”; “Tem árvores, riozinho, mata”), as descrições dos locais se dividiram entre aspectos positivos (“é bonita, não tem desmatamento”), e negativos (“poluída, lixos no córrego e na mata”). Outros familiares que confirmaram a existência de área verde no bairro a apresentaram como áreas construídas (praças e chácaras).

---

<sup>9</sup> Atividade realizada dentro de sala de aula, que conta com voluntárias/os – que podem ser quaisquer pessoas desde que estejam interessadas em auxiliar as crianças – que acompanham a realização em grupo de atividades de fixação de conteúdos preparadas pela professora da sala, em tempo pré-determinado.

Na primeira análise realizada, ao ver o número de respostas negativas em relação à existência de área verde no bairro, concluímos que alguns familiares não sabiam da sua existência, mas em nossas visitas visualizamos tais áreas como sendo bem próximas à escola (atrás e do lado). Nos grupos de discussão ficou claro para nós que a formulação da questão limitou as respostas e, na verdade, os respondentes não sabiam o que significava o termo área verde natural ou não consideraram relevantes os espaços conhecidos. Isso indicou que podemos considerar que há conhecimento suficiente da existência de área verde no bairro.

Ao serem questionados se as pessoas vão com frequência a estas áreas, 52% das/os respondentes indicaram que sim. Por outro lado, apenas 24% das/os entrevistadas/os disseram que elas/es próprias/os caminham ou levam suas crianças nesses espaços. Ao final, perguntamos quais mudanças na área verde natural são necessárias e as respostas mais frequentes indicaram a modificação do ambiente (construção de trilhas, praças, parques, pistas para caminhada); outras respostas pediram a iluminação dos locais, a limpeza e a conscientização da população de entorno. Nas respostas e no grupo de discussão pudemos observar a importância destes espaços para a comunidade.

*até pelas crianças, os meus vêm árvore, eles ficam doidos, sabe... eles gostam, gostam muito de ficar em baixo sabe... brincar, então eu acho que é melhor n/é, quanto mais árvore melhor... até pra gente ficar em baixo d/uma árvore n/é... quem é que não gosta d/um verde, d/uma grama, d/um lugar pra você ficar n/é? ( Moruzzi FS)*

O envolvimento das pessoas com o ambiente é importante porque quem conhece a área dá significados, e sentindo afinidade por ela, pode buscar a sua preservação. Para Marin (2007), com base em Schöpenhauer, os sujeitos, ao vê-las de forma diferente (como o outro, o não-eu) podem buscar com mais convicção a preservação, bem como reconstruir suas relações com o ambiente natural, pautadas em posturas éticas que implicam compaixão com o outro – no caso, a natureza. Assim, o envolvimento de alguns pais com as áreas nos configurou como aspecto transformador visto que isto demonstra ter um potencial educativo porque o contato com as questões ambientais gera conhecimentos tanto instrumentais quanto sociais.

Como aspecto obstaculizante, observamos o fato de que apenas 24% das/os entrevistadas/os frequentem a área. Isto indica também que há pouco envolvimento das pessoas com as referidas áreas, o que pode dificultar a conscientização e um maior envolvimento com as mesmas.

Várias foram as propostas de mudanças dos locais. Entre elas, destacamos um grande interesse em transforma-las em confortáveis áreas de lazer para si e para suas crianças, sempre focando a importância da limpeza e segurança dos locais. Isto pode demonstrar uma busca por melhorias com vistas à ampliação das atividades e aumento de visitantes nos locais, visto que 52% das/os familiares a frequentam.

### **Considerações finais**

A produção de novos conhecimentos na metodologia comunicativa crítica, se dá ao longo do processo e com foco na interatividade. Na pesquisa em questão, desde a elaboração do projeto existiram novas aprendizagens para todos os envolvidos. Entre elas pode-se destacar a construção da pesquisa como um todo, visto que, desde o início existiu um cuidado com os procedimentos de pesquisa de modo a respeitar os princípios

teórico-metodológicos baseados no diálogo igualitário. Nesse sentido, os grupos de estudo também atendiam a demandas específicas que eram identificadas coletivamente.

Diante dos resultados anteriormente discutidos, pode-se dizer que a amostra do terceiro ano da Emeb A. S. Moruzzi indicou fatores que favorecem a interlocução entre a escola e a comunidade de entorno, tanto em relação às condições ambientais do bairro, como em relação às necessidades formativas e potencialidades educativas.

Ao apresentar as potencialidades educativas, buscamos possibilitar uma reflexão e até mesmo a entrada de diferentes atividades na escola. Através das necessidades educativas, procuramos entender e saber quais os cursos que são do interesse dos familiares, bem como aqueles que favorecem uma melhor inserção no mercado de trabalho. Assim, a escola e seu entorno podem se tornar espaços importantes de ensino e aprendizagem também para os adultos, uma vez que os familiares podem ensinar conhecimentos que outros familiares querem aprender (culinária e artesanato, por exemplo), além de possibilitar outros contextos de aprendizagem.

As questões ambientais possibilitaram realizar um mapeamento, mesmo que minimamente, das áreas verdes do bairro, construídas ou naturais, bem como o estudo das relações que tal população tem com o ambiente em que vive. Os familiares que frequentam tais áreas podem estar realizando atividades educativas nelas, ensinando e aprendendo novos conhecimentos.

Propomos então que este artigo sirva como orientação para possíveis atividades que tenham como objetivo melhorar as relações pessoas-pessoas e pessoas-ambiente, para que, não somente as relações sociais e/ou ambientais sejam fortalecidas ou estruturadas, mas que ambas, juntas, possam indicar, transformar e construir novas relações, caminhos, ações e sentimentos que ao perpassarem os princípios da aprendizagem dialógica contribuam para o fortalecimento dos sujeitos, potencializando-os para a busca de formas melhores para viver e se relacionar.

Nesse sentido, os resultados analisados com os sujeitos da investigação indicam que o processo de formação de familiares em contextos de comunidades de aprendizagem deve ser orientado por uma abordagem educativa cujo compromisso com a transformação social se anteponha à necessidade de preservação ambiental, dadas as condições que marcam a vida as pessoas nesses contextos. Essa orientação propõe que a leitura de mundo se anteponha ao planejamento educativo. Uma leitura de mundo feita *com* os sujeitos do processo, em sintonia com a dialogicidade freireana base da aprendizagem dialógica e do comunidades de aprendizagem. Assim, essa orientação deve ser cuidadosa e continuamente delineada intersubjetivamente, de modo a ser conduzida em direção aos objetivos do comunidades de aprendizagem.

Para tal, entendemos que seja necessária uma demarcação teórica da abordagem que explicita aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do processo, para o que sugerimos a denominação de educação ambiental crítico-dialógica. Tais adjetivos implicam um compromisso que, sobretudo, aposta no diálogo igualitário como principal motor da transformação da realidade, antepondo-se – mas não se contrapondo – à centralidade ocupada pelo trabalho em outras perspectivas teóricas. E um diálogo comprometido com as classes populares deve se dar na perspectiva de uma educação ampla, que procure integrar à dimensão instrumental do processo de ensino e aprendizagem as diferentes temáticas sociais e culturais que contextualizam o mundo de hoje, particularmente do ponto de vista da periferia urbana – com destaque para as ambientais.

Destacamos também que a esperança (no sentido freireano, portanto constituinte do diálogo) pode e deve ser referência em processos educativos encaminhados por uma perspectiva crítico-dialógica em que as pessoas assumem, já e a partir de seus espaços cotidianos, a condução de suas próprias vidas e a vocação de fazer história, mas como um sujeito ativo dessa história. Trata-se, então, de uma (re)construção dialógica dessa esperança, de modo a fomentar a participação daquelas pessoas em processos de compreensão da realidade que, desvelando as estratégias ideológicas intercorrentes, possibilitem ações de transformação dessa realidade, (re)conhecida crítico-dialógicamente. Assim, as questões ambientais podem tematizar as discussões problematizadoras do real, mas as questões sociais – até porque fazem todo sentido na vida daquelas pessoas – é que devem ser adotadas como orientadoras do processo.

### Referências bibliográficas

- AYUSTE, A. *et al. Habilidades comunicativas*. Relatório de pesquisa desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades da Universidade de Barcelona/Espanha (CREA/UAB). Barcelona: CREA/UAB, 1998.
- BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U; GIDDENS, A; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. 2ª reimpressão. p. 11-71.
- BRAGA, F. M. *Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino*. Tese doutorado da universidade federal de São Carlos – UFSCar, 2008.
- CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: Dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H, C, S; LOGAREZZI, A. (org.) *Consumo e resíduo – fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 19-42.
- ELBOJ, C. S. *et al. Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- FERRADA, D. *Curriculum crítico comunicativo*. Espanha, El Roure, 2001.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GÓMEZ, J. *et al. Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure, 2006.
- LAYRARGUES, P. P. (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira in: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de educação ambiental. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004, p. 25-34.

\_\_\_\_\_. A crise ambiental e suas implicações na educação. In : QUINTAS, J. S. (org) *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama, 2002, p. 161 – 198.

LOGAREZZI, A. Contribuições conceituais para o gerenciamento de resíduos sólidos e ações de educação ambiental. In: LEAL, A. et al. *Resíduos sólidos no pontal dos Paranapanema*. Presidente Prudente: Antônio Thomaz Júnior, 2004, p. 221-246.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental em resíduo: uma proposta de terminologia. In: CINQUETTI, H, C, S; LOGAREZZI, A. (org.) *Consumo e resíduo – fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: Edufscar, 2006, p. 85-118.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. in MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de educação ambiental. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004, p. 65-84.

LOWY, M. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARIN, A. A. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. *Pesquisa em educação ambiental*, v. 2, n. 2, p. 11-27, 2007.

MELLO, R. R. *Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação*. 14º Congresso de Leitura. 1º Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: ABL e Unicamp, 2003.

WHITAKER, D. C. A. “Ideologia X cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos?” In: SOUZA, E. M. de M., CHARQUIME, L. P., LIMA, P. G. R. (org.). *Teorias e práticas nas ciências sociais*. Araraquara: Unesp; São Paulo: cultura acadêmica, 2003. p. 13 -35.