

**REVIVENDO A ESCUTA E A ESPERANÇA: REFLEXÕES À AÇÃO PEDAGÓGICA  
NA EJA DESDE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

***REVIVIENDO LA ESCUCHA Y LA ESPERANZA: REFLEXIONES A LA ACCIÓN  
PEDAGÓGICA EN LA EJA DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL***

***REVIVING LISTENING AND HOPE: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL ACTION  
IN EJA FROM ENVIRONMENTAL EDUCATION***



Alexandre COUGO DE COUGO  
e-mail: alexandrecougo@yahoo.com.br



Cleuza Maria SOBRAL DIAS  
e-mail: cleuzadias@furg.br

**Como referenciar este artigo:**

COUGO DE COUGO, A.; SOBRAL DIAS, C. M. Revivendo a escuta e a esperança: Reflexões à ação pedagógica na EJA desde a educação ambiental. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023010, 2023. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.9620>



| Submetido em: 29/03/2019  
| Revisões requeridas em: 28/04/2023  
| Aprovado em: 05/05/2023  
| Publicado em: 30/05/2023

---

**Editora:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

**RESUMO:** O presente texto constitui um ensaio teórico que busca evidenciar um exercício reflexivo de aproximação político-pedagógica entre a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação ambiental (EA), questionando, quais são as contribuições do campo da EA para a práxis pedagógica da EJA? Para isso, a leitura dialógica de referenciais que dialogam com a EA e a EJA em sua historicidade e práxis é essencial. Através deste estudo, foi possível refletir e compreender a importância das contribuições do campo da educação ambiental para a constituição de uma práxis na educação de jovens e adultos que reconheça as bases de uma educação popular problematizadora e emancipadora, voltada para homens e mulheres e consciente da responsabilidade compartilhada pelo cuidado com a vida planetária de todos, humanos e não humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular.

**RESUMEN:** Este texto constituye un ensayo teórico que busca evidenciar un ejercicio reflexivo de aproximación político-pedagógica entre la educación de jóvenes y adultos (EJA) y la educación ambiental (EA), cuestionando: ¿Cuáles son las contribuciones del campo de la EA para la praxis pedagógica de/en EJA? Para este desarrollo, la lectura dialógica de referentes que dialogan con la EA y la EJA en su historicidad y praxis constituye suya centralidad. De este estudio fue posible reflexionar y comprender la importancia de las contribuciones desde el campo de la educación ambiental hasta la constitución de una praxis en la educación de jóvenes y adultos que reconoce las bases de una educación popular que problematiza y emancipa a los hombres y las mujeres y que es consciente de la responsabilidad compartida de cuidar de la vida planetaria de todas y de todos, humanos y no humanos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Ambiental. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Popular.

**ABSTRACT:** The present text constitutes a theoretical essay that seeks to highlight a reflective exercise of the political-pedagogical approach between youth and adult education (EJA) and environmental education (EE), questioning: What are the contributions of the field of EE to the pedagogical praxis of EJA? A dialogical reading of references that engage with EE and YAE in their historicity and praxis is essential to accomplish this. Through this study, it was possible to reflect upon and comprehend the importance of the contributions from the field of environmental education in the constitution of a praxis in youth and adult education that recognizes the foundations of problematizing and emancipatory popular education, directed towards men and women, and conscious of the shared responsibility for caring for the planetary life of all beings, both human and non-human.

**KEYWORDS:** Environmental Education. Youth and Adult Education. Popular Education.

## Introdução

Gigantes, tolos, monges, monstros, sábios  
Bardos, anjos rudes, cheios do saco,  
Fantasmas loucos de cara  
Ah, vamos sumir!  
Vem, anda comigo, pelo planeta,  
Vamos sumir!  
Vem, nada nos prende, ombro no ombro, vamos sumir! (RAMIL, 1987).

A música de Vitor Ramil permite-nos refletir sobre uma multiplicidade de ventos e transformações, de escolhas proferidas e nuances assumidas. Quem convidamos para caminhar conosco? A quem nos dirigimos para desaparecer pelo planeta? Para quem estreitamos as liberdades a ponto de nos reconhecermos ombro a ombro? Na lírica dos loucos de coração, compreendemos que iniciar este texto nos permitiu, sobretudo, embarcar nesta aceitação: “[...] anda comigo, pelo planeta, vamos sumir!” (RAMIL, 1987). Compreender o sumiço e suas razões não é fácil, especialmente quando são influenciados por mãos subjetivas. No entanto, esses são elementos que nos levam a acreditar na capacidade das reflexões que surgem, baseadas na sinceridade de ouvir o outro e na esperança que nutrimos.

É nesse movimento de escuta e esperança que visamos construir este texto dialógico metareflexivo sobre os potenciais encontros pedagógicos entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Ambiental (EA). Principalmente ao questionarmos a ação educativa da EJA, perguntamos: quais são as contribuições do campo da Educação Ambiental para a práxis pedagógica na EJA? Portanto, a partir de algumas reflexões sobre a experiência pedagógica na EJA, impulsionadas pelos movimentos de uma educação ambiental crítica, e embasadas na atuação docente dos autores em espaços de formação inicial e contínua de professores, tanto na EA quanto na EJA, e também considerando a experiência vivida, sentida e ressignificada durante a pandemia de Covid-19, que transformou muitas vidas, o objetivo deste estudo é refletir sobre as possíveis contribuições do campo da Educação Ambiental a partir de algumas compreensões em relação às ações e à práxis pedagógica na EJA contemporânea.

Dessa forma, o desenvolvimento do estudo teve início com a escolha e leitura de referências do campo da educação ambiental de base crítica, incluindo documentos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), entre outros. A partir dessas leituras, também foram revisitadas as bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até o diálogo contemporâneo que estabelece a EJA como um instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, por meio da aprovação da Lei n.º 13.632, de 06 de março de 2018 (BRASIL, 2018a). A partir desses

encontros, construiu-se um diálogo interpretativo e compreensivo sobre a EJA contemporânea e as possíveis contribuições do campo da educação ambiental para a práxis educativa nessa modalidade, especialmente em diálogo com seus fundamentos e ao tensionar alguns horizontes.

### **Um pouco da história da educação de jovens e adultos no Brasil**

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se como uma modalidade de ensino voltada para atender às necessidades educacionais de mulheres e homens que, por diferentes motivos e experiências sociais e existenciais, não tiveram acesso à escola, não puderam frequentá-la mesmo tendo acesso, ou não conseguiram concluir seus estudos, mesmo que tenham frequentado a instituição por um período. Essas barreiras que impedem a entrada ou a permanência na escola não estão isoladas de outros processos de exclusão social resultantes da exploração e da desigualdade econômica, política e socioambiental vivenciadas por inúmeras pessoas. Segundo Miguel Arroyo (2001, p. 10), a “[...] história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares”.

Como modalidade de ensino da educação básica nos níveis fundamental e médio, o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996, na Seção V, Capítulo II, estabelece que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

No entanto, é importante mencionar que a construção de ações voltadas para a educação de jovens e adultos teve início no Brasil durante o período colonial, quando os missionários jesuítas também direcionavam suas atividades educativas aos adolescentes e adultos. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) “Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”.

Segundo os autores, após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a consequente desorganização do sistema de ensino, as informações sobre as ações educativas voltadas para adultos só voltaram a surgir no período do Brasil Imperial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Com a independência do Brasil em 1822, a legislação sobre educação passou a ser responsabilidade da própria nação independente. Barreto (2005, p. 44) nos informa que

Na constituição de 1824, já no Império, por sua vez, tivemos a garantia da instrução primária para todos os cidadãos, o que não passou de intenção constitucional, pois nada de concreto chegou a se efetivar. Mesmo sendo interpretada como direito para as crianças, as Constituições que se sucederam também demonstraram a intenção legal da educação para todos os cidadãos.

Ainda assim, segundo Soares e Galvão (2009, p. 260), “[...] grande parte das províncias que, a partir do Ato Adicional de 1834, tornavam-se responsáveis pelas instruções primária e secundária, formulou, especificamente, políticas de instrução para jovens e adultos”. Além disso, conforme os autores e a partir de pesquisas e seus resultados, se tem compreendido que “[...] mesmo no caso das crianças, que eram prioridade no atendimento da rede formal de escolarização, as experiências domésticas e não-formais ultrapassavam em número aquelas realizadas no interior do sistema formal” (SOARES; GALVÃO, 2009, p. 261). Da mesma forma, no que tange aos adultos, “[...] as experiências pareciam se multiplicar, sobretudo no espaço urbano” (SOARES; GALVÃO, 2009, p. 261).

A partir da Proclamação da República no ano de 1889, e com a aprovação da primeira Constituição do período republicano em 1891, não se tem em “[...] seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art. 70 § 2º) [...]” (BRASIL, 2000, p. 14). Ainda de acordo com Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB 11/2000, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o tratamento dado aos analfabetos era baseado em

[...] uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o polo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais (BRASIL, 2000, p. 14).

Ao longo do século XX, diversas ações foram planejadas e implementadas para atender às necessidades do público jovem e adulto não escolarizado, focadas na alfabetização. Algumas contaram com maior envolvimento do Estado, enquanto outras tiveram a participação ativa de diferentes segmentos sociais, incluindo movimentos organizados, instituições religiosas, sindicatos, associações e várias outras organizações sociais. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 110):

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela

Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular<sup>1</sup>.

A partir dos estudos de Soares e Galvão (2009), compreendemos que o ano de 1947 marcou o lançamento, pela primeira vez pelo governo brasileiro, de uma campanha nacional de alfabetização de adolescentes e adultos. Essa campanha conseguiu estabelecer centenas de turmas em todo o país, porém também recebeu diversas críticas, especialmente em relação aos seus aspectos metodológicos. Nas palavras de Paiva (2003, p. 212) “A ideia<sup>2</sup> central do diretor da Campanha é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal ‘que não pode estar ao corrente da vida nacional’ e a ela se associa a crença de que o adulto analfabeto é um incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado”.

No ano de 1958, surgiu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, sendo notável a participação do pedagogo Paulo Freire, em conjunto com o grupo de educadores de Pernambuco. Durante o evento, eles proferiram críticas à abordagem adotada pela Campanha Nacional ao lidar com as populações, uma vez que indicavam “[...] que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem” (SOARES; GALVÃO, 2009, p. 267-268).

O Congresso é, pois, um acontecimento que nos oferece a oportunidade de observar o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do ‘otimismo pedagógico’ e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas ideias e novos métodos educativos para adultos. Nele é possível constatar que o ‘realismo em educação’, ou seja, a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a vida da sociedade, tende então a impor-se sobre as demais posições. As preocupações quantitativas não se acompanham mais do preconceito contra o analfabeto e, ao lado delas, persiste a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos (PAIVA, 2003, p. 238-239<sup>3</sup>).

O início dos anos 1960 também foi marcado pela efervescência das experiências de Educação Popular, fundamentadas em abordagens pedagógicas que surgiam a partir de movimentos de leitura crítica da sociedade brasileira. Conforme Mota Neto e Streck (2019), trata-se de mais do que um pensamento educacional, pois o é “[...] um movimento de educadores, profundamente conectados com a história do continente, com realidade própria das

<sup>1</sup> Adaptado ao acordo ortográfico em vigor pelos autores.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem.

classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida” (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 212).

Este também é um momento crucial para a reflexão política, social e pedagógica da Educação de Adultos no Brasil, inserindo-se no movimento de compreensão do homem e da mulher como cidadãos, sujeitos produtores de história e cultura, bem como da educação como um ato inteiramente político, baseado em concepções de mundo, ser humano, sociedade, poder e participação. Nesse contexto, surge uma proposta de ação alfabetizadora elaborada por Paulo Freire e aplicada na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Em sua abordagem pedagógica, “Freire estabelece uma relação entre os sujeitos (suas culturas, seus cotidianos e os condicionantes macrossociais), a educação e as possibilidades de superação das situações de desumanização com as quais convivem” (PALUDO, 2001, p. 92). No âmbito da práxis na Educação de Adultos e dialogando com as compreensões de Pinto sobre a ação do educador, este deve proporcionar ao educando adulto “[...] a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo” (PINTO, 1997, p. 84).

Após sua experiência em Angicos, Paulo Freire assume o compromisso de colaborar na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização em conjunto com o Ministério da Educação. Contudo, esse trabalho é interrompido em 31 de março de 1964, com a chegada dos militares ao poder (SOARES; GALVÃO, 2009). Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 114), ao longo do período compreendido entre 1964 e 1985,

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. [...] As respostas vieram com a fundação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

Já a partir do processo de redemocratização e com a promulgação da Constituição de 1988, no artigo 208, que foi alterado pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, o texto constitucional estabelece que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988).

Além disso, legislações subsequentes acompanham o movimento de garantia do direito à educação para jovens e adultos, embora enfrentem desafios constantes. De acordo com Paiva (2009, p. 136),

Analisando-se o texto da EC 14/96, assim como o da formulação original na interpretação que estou assumindo, percebe-se que, por ser dever do Estado a oferta, prescinde-se de demanda para que os sistemas sejam organizados independentemente de haver ou não procura. Acrescente-se que, a imperar a lógica governamental, a demanda pouco existira (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não saber, traz arraigada a não consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta.

No ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996, a educação de jovens e adultos passou a ser oficialmente reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica. Em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com o trabalho e texto elaborados pelo relator e conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Nesse parecer, além da defesa do direito à educação de jovens e adultos, foram destacadas três funções que a EJA deve desempenhar: reparadora, equalizadora e qualificadora (PAIVA, 2009).

Nos últimos anos, tem sido observada uma redução no número de turmas da EJA, mesmo que o contingente de pessoas que potencialmente se enquadram como público-alvo dessa modalidade tenha permanecido elevado. Nas palavras de Ventura e Oliveira,

À medida que avançam os instrumentos governamentais de certificação e, imbricados neles, as ações governamentais de fechamento de turmas na EJA – processo intencional de desescolarização da modalidade –, desenvolve-se, amplia-se e sofisticase um vasto mercado para atender às demandas por certificação (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 92).

Ao longo dos mais de quinhentos anos de história da educação brasileira, compreendemos que as ações e práticas relacionadas à educação de jovens e adultos foram



marcadas pela busca do efetivo direito dos adolescentes, jovens, adultos e idosos à alfabetização e escolarização, por meio de políticas públicas e mobilizações que reconheçam a importância da participação social e o papel da educação em suas vidas. No entanto, também enfrentamos momentos de negação desses direitos, seja por ações pontuais e assistencialistas, ou pela falta de iniciativas. À medida que adentramos a terceira década do século XXI, resistimos aos ataques, que se manifestam através do fechamento de salas e escolas, ou até mesmo pela ineficiência das políticas públicas. Nesse contexto, reafirmamos a necessidade de efetivar o direito básico à educação das pessoas jovens e adultas no Brasil.

### **A educação ambiental em diálogos de compreensão**

A educação ambiental vem se constituindo ao longo da história como um campo que provoca e é provocado ao refletir sobre o diálogo educativo e a ética nas relações entre os seres vivos e seus artefatos, o mundo e sua diversidade de materiais, manifestações e abstrações, bem como as produções da natureza e da cultura e suas interações e diálogos. No entanto, o surgimento reflexivo e prático do campo ambiental ocorreu principalmente devido à ação desenfreada e destrutiva do ser humano sobre o meio ambiente, impulsionada pela produção econômica e pelas necessidades de consumo que se multiplicaram ao longo dos anos. Isso acompanhou também nossa própria multiplicação como espécie e as mudanças intensificadas nos hábitos culturais e nas produções e inovações tecnológicas. Nas palavras de Lima (2011, p. 27):

De maneira simplificada, podemos dizer que o meio ambiente se tornou problemático, porque se intensificaram os impactos e o mal-estar, individuais e sociais, provenientes da relação entre a sociedade e o meio ambiente; porque se acirraram os conflitos pela posse e pelo uso dos bens ambientais; porque se tornou visível o potencial predatório do estilo de vida e do desenvolvimento ocidental; e também porque se aprofundaram a observação, a reflexão, a pesquisa e a divulgação dos problemas socioambientais presentes e futuros.

A partir e como resposta a esse movimento acelerado de degradação, ao longo do século XX e, especialmente em suas últimas décadas, muitos governos, organizações internacionais, movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades passaram a dialogar de forma mais intensa e ativa sobre os rumos desejados e projetados para o Planeta Terra e para a vida nele, organizando encontros e atividades que potencializaram debates e novas bandeiras de luta e ação. No entanto, é importante destacar, nas palavras de Dias (2004, p. 78), que “Enquanto os governos não conseguiam definir os caminhos do entendimento, a sociedade civil

movimentava-se em todo o mundo. Em março de 1965, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele, Grã-Bretanha, surgia o termo Environmental Education (Educação Ambiental)”.

Mesmo com registros anteriores, percebe-se que internacionalmente a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo no ano de 1972, e a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, no ano de 1977, foram marcos importantes para o fortalecimento do debate sobre a educação ambiental em âmbito mundial.

No Brasil, o surgimento da educação ambiental se dá “[...] muito antes da sua institucionalização, pelo Governo Federal, marcada, no início dos anos de 1970, pela emergência de um ambientalismo que unisse as lutas pelas liberdades democráticas” (BRASIL, 2018b, p. 15). Dias (2004, p. 78) afirma que o país “[...] imerso no regime ditatorial, na ‘contramão’ da tendência internacional de preocupação com o ambiente, mostrava ao mundo o Projeto Carajás e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, iniciativas de alto potencial de degradação ambiental”. Porém, apesar desta clara indisposição governamental ao debate ambiental, nascia a “‘Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural’ - Agapan -, precursora de movimentos ambientalistas em nosso país, quando ainda não tínhamos nem mesmo uma legislação ambiental, como a maioria das nações” (DIAS, 2004, p. 78). Conforme a publicação do Ministério do Meio Ambiente intitulada Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos,

No campo educativo, esse movimento foi manifestado por ação isolada de professores, estudantes e escolas, em pequenas ações de entidades da sociedade civil, ou por parte de prefeituras municipais e governos estaduais, com atividades educacionais relacionadas à recuperação, conservação e melhoria do ambiente (BRASIL, 2018b, p. 15).

Mais adiante, em 1981, foi aprovada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) por meio da Lei 6.938, que também incluía a educação ambiental no ensino de todos os níveis educacionais. Posteriormente, na Constituição Federal de 1988, a educação ambiental foi novamente mencionada para ser promovida em todos os níveis de ensino, no inciso VI do artigo 225 (BRASIL, 2018b).

Neste contexto textual, porém, destacamos principalmente as contribuições e reflexões apresentadas no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, um documento produzido em 1992, reconhecido por sua importância “[...] por ter sido elaborado pela sociedade civil internacional e por reconhecer a educação

ambiental como um processo dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na mobilização e na transformação social” (BRASIL, 2018b, p. 16). Já em seu texto de abertura, há um anúncio que revela a pluralidade e o desejo de escutar e reconhecer a esperança em sua intencionalidade.

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

Na continuidade do texto do Tratado e na projeção das reflexões e aspirações discutidas, foram estabelecidos 16 princípios que ampliaram a visão da educação ambiental, não apenas voltados para a proteção do meio ambiente natural, mas reconhecendo o ser humano como parte desse ambiente e valorizando a cultura como um componente do mundo e dos meios de subsistência. Natureza e cultura são percebidas como elementos constituintes do ambiente, portanto, partes integrantes de uma práxis pedagógica de educação ambiental. Sem dúvida, os princípios destacados pelo Tratado continuam sendo extremamente relevantes nos dias de hoje. Eles abordam questões de grande importância para a educação ambiental em sua diversidade de entendimentos e ações, e também se aplicam aos diálogos educativos dos mais diversos contextos, incluindo a educação de jovens e adultos.

Além das bases mencionadas no Tratado de Educação Ambiental, às quais ainda faremos referência neste texto, dialogamos e concordamos com Loureiro (2006) em sua definição como ponto de partida para a reflexão sobre a educação ambiental.

Tratamos da Educação Ambiental definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. Diálogo entendido em sentido original de troca e reciprocidade, oriundo do prefixo grego *dia*, tornando-se a base da educação. Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo da nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (LOUREIRO, 2006, p. 23-24).

Pensando na construção da educação ambiental em diálogo com essa perspectiva, reconhecemos que a referência ao ambiente natural ocorre em conjunto com a compreensão do ambiente cultural, social e político. Somos aprendizes e estamos constantemente aprendendo, como nos lembra Brandão (2007, p. 108): “[...] uma velha e bela lição, mas uma lição de uma sabedoria muitas vezes esquecida. Estamos redescobrimo que, entre Nós, no planeta Terra e em todo o Universo, tudo o que existe é parte de um mesmo todo, e o todo interage e se relaciona com tudo”. Nesse processo inevitável e contínuo de interações, todos os espaços onde o conhecimento é produzido, ou seja, todos os espaços educacionais, se entrelaçam como possibilidades de aprender a interagir e se relacionar com o todo.

### **Enlaces político-pedagógicos da educação ambiental e da educação de jovens e adultos na práxis educativa**

A educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo está atravessada pelo debate e pela conceituação emergente da educação e da aprendizagem ao longo da vida, assim como pelas modificações presentes no próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Dessa forma, a sua constituição pedagógica também passa por um conjunto de ressignificações e postulações que dialogam com as demandas históricas e as tensões atuais que compõem a configuração da EJA. Entre as questões históricas que continuam problematizando essa modalidade, destacamos: a defesa e a ação para garantir o direito à educação, a construção de uma prática educativa que atenda às três funções definidas no Parecer CNE 11/2000, a promoção do respeito à diversidade etária, de gênero, cultural, religiosa, social e de condições de aprendizagem entre os sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos da EJA, a contínua redução do número de turmas de EJA associada à evasão escolar por parte de inúmeros estudantes que ingressam nessa modalidade, entre outras preocupações que permeiam o seu cotidiano educativo.

Quando pensamos em uma aproximação entre a EJA em sua contemporaneidade e os movimentos da Educação Ambiental, como apresentados anteriormente, somos instigados pelo lugar que ambas ocupam nas políticas públicas federais nos últimos anos. Muitas vezes, essas políticas têm subalternizado, invisibilizado ou até mesmo sufocado essas áreas. No contexto das ações do governo de Jair Messias Bolsonaro, Silva (2021, p. 721) afirma que

A ausência da EJA nas políticas educacionais evidencia um processo de desescolarização, revelada por uma marginalização na estrutura do MEC, no

qual não há nenhum setor que responda pela modalidade atualmente. Assim, a EJA fica novamente relegada ao plano da filantropia, de grupos com boa vontade e muito voluntarismo, mas pouca formação e nenhuma garantia de continuidade da escolarização. Se antes a EJA era encarada como ferramenta para o mercado de trabalho, agora é restrita somente à certificação, bastando que se realize um exame supletivo ou que seja oferecido ao estudante a modalidade à distância.

Por sua vez, no âmbito das políticas ambientais, Layrargues (2020, p. 22) nos permite compreender que no período mais crítico de salvaguarda ecológica, no Brasil, vemos uma ação contrária: “[...] tendo no regime Bolsonaro a inauguração de uma nova fase, marcada pela radicalização vertiginosa do desmonte ambiental, a ponto de emergir um profundo ecocídio para acompanhar a necropolítica da desigualdade social”. Sem dúvida, essas posições governamentais diante da EJA e da EA geram muitas interrogações. Por que a educação de jovens e adultos e a educação ambiental precisaram/precisam ser desarticuladas? O que podem a EJA e a EA produzir que confronta os interesses políticos capitalistas conservadores?

Resgatamos uma afirmação de Sauv e e Orellana (2001, 2003, 2006) indicando que “*El objeto de la educación ambiental no es el medio ambiente como tal, sino que nuestra relación con  l.*” E da mesma forma, que a centralidade da EA “[...] es la red de relaciones entre las personas, su grupo social y el medio ambiente” (SAUV E; ORELLANA, 2001, 2003, 2006, p. 275-276). Nesse movimento de compreensão, questionamos se a produ o de uma prática pedagógica voltada ao público jovem e adulto pode ocorrer sem a percep o dessa rede de rela es entre as mulheres e homens, seu grupo social e o próprio meio ambiente. Também, em continuidade ao diálogo com as autoras, elas afirmam que “En primer lugar, el medio ambiente no es un tema, sino una realidad cotidiana y vital. En segundo lugar, la educación ambiental se sitúa en el centro de un proyecto de desarrollo humano” (SAUV E; ORELLANA, 2001, 2003, 2006, p. 277). O meio ambiente, ao se apresentar como uma realidade cotidiana,   um acontecimento e uma experiência possível para a constru o de conhecimentos e a es de todas as pessoas que o vivenciam, ou seja, um conteúdo vital para a própria prática educativa da EJA.

Para que isso aconteça, surgem questões-chave: como podemos promover um diálogo formativo, participativo e reflexivo sem excluir os jovens e adultos que foram e continuam sendo excluídos do direito   educa o? Como podemos fortalecer uma compreensão das questões ambientais que nos afetam a todos sem garantir o direito   experiência educacional e   escolariza o? Com isso em mente, recorreremos aos dois primeiros princípios apresentados no Tratado de Educa o Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), os quais nos instigam a refletir sobre essa questão:

1. A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores:
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

A educação ambiental que nos impulsiona a essa criticidade e compreende a transformação e construção da sociedade nas mãos das mulheres e dos homens do mundo também nos convida a reconhecer que todos aprendemos e ensinamos, como afirmava Freire: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2001, p. 26). A partir de uma perspectiva filosófica da educação que se materializa na prática da Educação Popular e que inicialmente se relaciona com a EJA e atualmente também com a EA, Freire (2011) nos instigava a uma mobilização formativa: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Outra aprendizagem possível a partir da educação ambiental, especialmente pelos princípios apresentados no Tratado de Educação Ambiental (1992), e que contribui para pensarmos na EJA em seu debate contemporâneo, está na necessidade de mediação entre nossas esferas individuais e coletivas, respeitando-as em suas construções, assim como nossas realidades locais e globais, buscando e aprofundando as relações de reciprocidade e respeito por todas as formas de vida humana e não humana. Qual é a importância de reconhecermos em cada aluno ou aluna, educador ou educadora da EJA sua relevante participação social e política na construção da sociedade, do local ao global, do universo em sua abrangência, nas relações pessoais e coletivas?

Segundo o texto do Tratado, em seu quarto princípio, “A educação ambiental não é neutra, mas sim ideológica. É um ato político” (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992). O diálogo entre EA e EJA se intensifica quando as consideramos não neutras, por serem, antes de tudo, formas de educação que envolvem pessoas que vivem o mundo, o interpretam, o transformam e, a partir de suas experiências, leituras e criações, podem melhor compreendê-lo e encontrar os meios necessários para uma vida plena e de qualidade para todos, incluindo as transformações necessárias que precisam ser realizadas para essa construção. Nesse movimento, a EA também desafia a EJA, pois a mudança não se baseia apenas no direito ao acesso à educação, mas principalmente na reinvenção do modo como produzimos a existência

por meio dos processos educativos. Nesse sentido, educar não se resume apenas a proporcionar o acesso a um conhecimento já estabelecido, mas sim à constante reinvenção do ser, agir, viver e conviver consigo mesmo, com os outros e com o planeta em todas as suas manifestações de vida.

Por isso, também é importante retomarmos a compreensão de Freire (2001, p. 110) de que "[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo". Reconhecer a educação como um ato político significa reconhecer que mulheres e homens, jovens e adultos, são participantes da experiência coletiva de vida, tanto em seu ambiente imediato, como sua casa e seu bairro, quanto em um sentido planetário. Dessa forma, eles são autores de suas próprias histórias e construtores do mundo, e não meros espectadores sociais.

Ainda em diálogo com esse sentido de formação no contexto da EJA, os princípios 7 e 8 do Tratado de Educação Ambiental nos levam a questionar: Como nos vemos, nós ouvimos e nos sentimos nos contextos de vida que compartilhamos? Nossos olhares para o outro são sempre direcionados aos outros que compartilham a vida conosco, ou são voltados apenas para o próprio indivíduo? Talvez essa pergunta, que permanece sem resposta definitiva, revele muito sobre as relações que construímos em nossas esferas individuais e coletivas. Por exemplo, de quem são os problemas, desastres e crimes ambientais que assolam o mundo dia após dia? Quem sofre os impactos das mudanças climáticas, da intensa exploração produtiva ou da devastação da vida no planeta? As múltiplas e diversas guerras, a fome crescente, as incertezas sobre o futuro, as violações dos direitos humanos, as diferentes formas de exploração da vida humana e não humana, entre outras questões, também se manifestam como parte do cotidiano de uma escola que atua com pessoas, mulheres, homens, jovens e adultos, que vivem e questionam sua própria existência. Nesse sentido, a educação ambiental não apenas nos responsabiliza por compartilhar essas questões como mobilizações de um todo, mas também nos chama a refletir sobre nossa capacidade de reflexão, cooperação, tomada de decisão e intervenção, entendidas como processos diários na escola e na vida em sociedade.

Talvez uma das questões mais complexas e, ao mesmo tempo, poderosas para a prática pedagógica na EJA seja a compreensão do respeito pelos saberes das educandas e educandos, como apontado por Paulo Freire (2001). Assim como os saberes exigem esse respeito, a pluralidade desses saberes e o reconhecimento e valorização das diversas formas de conhecimento, de aprendizado e de ensino, juntamente com a potencialização das ações a partir desse aprendizado, tornam-se importantes para a prática pedagógica nessa modalidade. Os princípios 9, 10 e 11 do Tratado de Educação Ambiental (1992) abordam algumas dessas

questões, também instigando a compreensão necessária das histórias e culturas indígenas e locais, como expresso no texto do princípio 9:

A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

Outro importante desafio na experiência formativa da educação de jovens e adultos, a partir da educação ambiental, envolve o diálogo necessário como mobilização para a construção coletiva da vida. Freire afirmava que se sentia “[...] seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2001, p. 153). Na visão do autor, ao valorizar a importância do diálogo como elemento essencial da educação e da cultura, encontramos a ideia de inacabamento presente nesse próprio exercício de diálogo. “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 2001, p. 153).

Aprendemos com Freire (2001) e reafirmamos o valor do diálogo no cotidiano da prática educativa em todos os níveis e modalidades, assim como em nossos processos formativos em diferentes esferas e lugares. O diálogo nos coloca como participantes ativos, como presenças que ouvem e falam, ou seja, que conversam e, nessa conversa, permitem-se e projetam-se na construção de compreensões e intervenções no mundo, junto aos outros. Viver e conviver, e o aprendizado que isso implica, são exercícios que têm sido parte da invenção humana ao longo dos séculos e continuam sendo relevantes diante das necessidades que surgem em nossa jornada pela vida. A Educação de Jovens e Adultos também se apresenta como um potencial espaço para o diálogo sobre o aprender a viver e conviver, por meio da troca e compartilhamento de experiências e saberes revitalizados nos encontros. Brandão (2007, p. 101) nos convida a refletir sobre o fato de que “Vivemos sempre uma vida plural, coletiva e solidária. Aprendemos ao longo de muitos milhares de anos a nos fazermos humanos, porque bem ou mal aprendemos a conviver, a viver juntos, a partilhar entre-nós uma vida que sem isso seria impossível”. No entanto, o autor também problematiza as “promessas do individualismo” (BRANDÃO, 2007, p. 101) e nos instiga a refletir sobre a importância de:



[...] reaprender que a felicidade humana é a coragem cotidiana da saída de si mesmo em direção ao outro. Em direção às outras pessoas. É a busca e a ventura do sabermos criar juntos, e do aprendermos a cada dia a partilhar não apenas as alegrias da vida, mas também o trabalho solidário que torna e há de tornar esta mesma vida humana que nos é dado viver em algum lugar da Terra, durante algum tempo de sua História, mais e mais plena e feliz (BRANDÃO, 2007, p. 101-102).

### Considerações finais

Nos diálogos construtivos desse percurso reflexivo, fomos reconstruindo compreensões a partir do campo da educação de jovens e adultos e da educação ambiental, impulsionados pela pergunta-guia: quais são as contribuições do campo da educação ambiental para a prática pedagógica na EJA? Durante essa jornada, percebemos que os diálogos que envolvem a temática ambiental estão intrinsecamente ligados aos debates da EJA e, juntos, podem promover uma ação educativa que problematize as questões ambientais urgentes em nosso século. Muitas dessas questões estão diretamente relacionadas ao cotidiano e à vida dos indivíduos, jovens e adultos provenientes de diversos contextos.

É importante resgatar que tanto a EA quanto a EJA enfrentaram um contexto pandêmico em que questões sociais prioritárias, como saúde coletiva, acesso a alimentos, moradia e até mesmo a escolarização básica das crianças, foram colocadas em primeiro plano, enquanto essas modalidades educacionais foram relegadas a um segundo plano, adiadas. Além disso, mesmo antes do governo de Jair Bolsonaro, essas modalidades já enfrentavam a negligência por parte das políticas educacionais, esvaziadas e com demandas mínimas não atendidas. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também contribuiu para colocar a EJA e a EA em segundo plano, com pouca visibilidade e reconhecimento em um documento que se tornou fundamental para os sistemas de ensino, destacando ainda mais o lugar marginalizado dessas duas áreas na educação nacional.

A busca por compreender a EJA a partir da BNCC “[...] deixa claro que não há, e não haverá um documento norteador do currículo orientado pelo conhecimento, vivências e cultura dos educandos da EJA, ficando a cargo dos Estados e Municípios a construção desse documento” (CARVALHO *et al.*, 2020, p. 61). De maneira semelhante, a EA também enfrenta desafios, como mencionado nas reflexões de Nepomuceno *et al.* (2021, p. 8),

[...] observamos que o texto da BNCC não ignora os referenciais e as diretrizes curriculares, no entanto minimiza as questões socioambientais, dando enfoque ao não-lugar da formação ambiental na EB, temática imprescindível ao ensino

e à aprendizagem na busca por um processo de emancipação e de justiça ambiental.

Sendo assim, esse convite à aproximação também levanta a possibilidade de uma base comum que não se relaciona diretamente com a diversidade e as potencialidades dos campos educacionais. No entanto, é exatamente por esse motivo que ela nos permite realizar um trabalho de reconstrução contínua da nossa capacidade de ler e reinterpretar a modalidade da EJA e a EA, ao ler e reinterpretar o mundo. Através dessas leituras reflexivas e críticas, construídas em diálogo com os outros e com o mundo das esferas educacionais e além delas, podemos descobrir as condições para as transformações necessárias e para a permanência na realidade de ambas as áreas, principalmente por meio do trabalho coletivo dos educadores.

Como na escrita de Freire (2001, p. 85 – 86), “No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”, perceber as conexões da EA no movimento da EJA nos instiga a enxergar também um possível reencontro com a herança histórica da educação popular, presente nos campos discutidos neste artigo, e que convidam à reflexão e à prática social emancipatória. Será que uma retomada gradual dos estudos e das compreensões da Educação Popular não seria um ponto viável para reescrever a história da EA e da EJA na educação brasileira contemporânea? Não poderia a EA, revitalizada pela resistência de diferentes grupos sociais na proteção ao meio ambiente, reativar também as lutas e resistências em prol de escolas abertas e plenamente funcionais, garantindo a permanência de jovens e adultos não escolarizados? Uma vida digna para todos e acesso pleno à educação não são questões ambientais essenciais, como a preservação das florestas, o combate à fome e a promoção da paz?

Outro aprendizado importante para a EJA decorre do fato de que a educação ambiental se baseia em concepções teórico-metodológicas reconhecidamente interdisciplinares em sua história e legislação. Apesar das dificuldades e contradições, há um esforço contínuo de transversalização e questionamento paradigmático, principalmente a partir de uma perspectiva crítica de debate socioambiental. Da mesma forma, a EJA se desenvolveu em meio a um diálogo intenso de classe e uma mobilização popular significativa, acompanhando a própria construção dos princípios da Educação Popular. Portanto, podemos entender que a EJA e a EA podem criar novos tempos e espaços de formação, ampliando limites que continuam presentes atualmente, e provocando uma reorientação conceitual e prática para ambas.

Além disso, à medida que a EJA passa a ser considerada também como um “instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”, conforme aponta a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 1996, torna-se importante refletir sobre os caminhos a serem seguidos para compreender essa nova orientação e como ela será efetivamente aplicada na prática da modalidade. Gadotti (2016, p. 61) afirma que “Não precisamos buscar os modelos dos países ‘do Norte’, com seus discursos hegemônicos e neocolonizadores. Por isso, é importante o Brasil discutir o tema da Educação ao Longo da Vida com base no referencial da Educação Popular”.

Por fim, por meio dessas interpretações, foi possível refletir e compreender a importância das contribuições do campo da educação ambiental para a construção de uma práxis na educação de jovens e adultos que reconheça e reafirme também as bases de uma educação popular problematizadora e emancipadora, que seja consciente da responsabilidade compartilhada pelo cuidado com a vida planetária de todos, humanos e não humanos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, n. 11, abr. 2001.

BARRETO, S. das N. **O processo de alfabetização no MOVA-RS**: Narrativas e significados na vida de mulheres. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O vôo da arara-azul**: escritas sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2007.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.632 de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental por um Brasil sustentável**: ProNEA, marcos legais e normativos. Brasília, DF: MMA, 2018b. Disponível em:

<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/idema/DOC/DOC000000000249841.PDF>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARVALHO, K. R. S. A. *et al.* Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 51–64, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008>. Acesso em: 14 maio 2023.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2016. Disponível em: [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea\\_textos.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Número 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecológismo: educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 1–30, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10861. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861>. Acesso em: 15 maio. 2023.

LIMA, G. **Educação Ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.65353. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2023.

NEPOMUCENO, A. L. de O. *et al.* O não lugar da formação ambiental na Educação Básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-Formação. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26552>. Acesso em: 15 maio. 2023.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp 2001.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RAMIL, V. **Loucos de Cara**. Rio de Janeiro: EMI, 1987. CD (6:37 min)

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: a proposta do EDAMAZ. *In*: SANTOS, J.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. 3. ed. São Carlos, SP: RiMa, 2001, 2003, 2006.

SILVA, J. L. da. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização: marginalização e luta pelo direito à educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 716-732, maio/ago. 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60074. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/60074>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOARES, L.; GALVÃO, A. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Rio de Janeiro: Fórum Internacional das ONG's, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80–97, 2020. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em: 15 maio. 2023.

## Sobre os autores

### Alexandre Cougo de Cougo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Professor Associado, Câmpus do Pantanal (CPAN/UFMS).

### Cleuza Maria Sobral Dias

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS – Brasil. Professora Titular, Instituto de Educação (IE/FURG).

### *CRediT Author Statement*

**Reconhecimentos:** Agradecimento à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e à Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

**Financiamento:** Não há financiamento envolvido.

**Conflitos de interesse:** Não há conflito de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho respeitou os princípios éticos durante todo o seu desenvolvimento, porém o estudo não foi submetido a uma avaliação de comitê específico.

**Disponibilidade de dados e material:** Sim, os dados são públicos uma vez que se trata de ensaio teórico pautado na produção científica.

**Contribuições dos autores:** Alexandre Cougo de Cougo - participação na construção e formação do estudo, contribuindo no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, na produção dos dados, na análise, interpretação e reflexão desde os estudos e na redação do texto. Cleuza Maria Sobral Dias - participação no processo de orientação e revisão textual.

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

