

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: O PAPEL COMUNITÁRIO DA ESCOLA**

Vanessa Marion Andreoli

Doutoranda em Educação (UFPR). Prof. Assistente da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.  
[vanessaandreoli.ufpr@gmail.com](mailto:vanessaandreoli.ufpr@gmail.com) / (41) 9916-3731

Marília Andrade Torales Campos

Doutora em Ciências da Educação (Universidade de Santiago de Compostela). Prof. Adjunta da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. [mariliat.ufpr@gmail.com](mailto:mariliat.ufpr@gmail.com) / (41) 8800-7277

### **RESUMO**

O artigo pretende contribuir para o adensamento do debate e das reflexões, construídas a partir das inquietações oriundas de uma pesquisa de doutorado, sobre o papel das escolas localizadas em Unidades de Conservação Ambiental. Como objetivo, se pretende compreender as ações educativo-ambientais promovidas em uma escola localizada em uma Unidade de Conservação brasileira (Parque Estadual da Ilha do Mel – PR), considerando as características do trabalho pedagógico no que se refere a ação, os princípios teórico-metodológicos e o envolvimento comunitário. Nesse sentido, o presente artigo procura, por meio da problematização da situação de criação das Unidades de Conservação brasileiras, trazer alguns elementos que possibilitem a compreensão da importância da Educação ambiental crítica nessas áreas, a partir da escola e, mais especificamente, da figura do professor.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica, Unidades de conservação ambiental, escola, desenvolvimento comunitário

### **Introdução**

No Brasil, as Unidades de Conservação Ambiental foram criadas a partir da Lei 6.902/81, demandada pela pressão da grande degradação dos recursos naturais pós-revolução industrial. Sua criação configura-se como uma estratégia político-ambiental - como não poderia deixar de ser a lógica do capital impera sobre aspectos culturais e sociais – e gera diversos conflitos entre os sujeitos ali envolvidos e as demais instituições, já que nesse período muitas comunidades que habitavam essas áreas sofreram as consequências da importação de modelos internacionais com caráter neoliberais, que viam os seres humanos como destruidores e precisavam, portanto, ser excluídos dos locais ou privados da continuidade de seus modos de vida. Em grande parte das vezes, os sujeitos nem sequer entendiam os motivos das imposições que simplesmente “caíam” em seus colos, situação que gerou diversas consequências que interferem tanto economicamente quanto socialmente, intensificando a pobreza e excluindo seus sujeitos em todos os sentidos.

Na sua origem a ideia da criação de espaços de preservação ambiental estava ligada a percepção de que a natureza e os seres humanos precisam cada vez mais ser protegidos, pois os problemas ambientais são irreversíveis. É possível considerar essas áreas como espaços que foram institucionalizados pelo poder público com a finalidade de preservação e/ou conservação dos ecossistemas que se apresentam ameaçados. É fato de que quando o local passa a ser considerado protegido o processo de desenvolvimento é modificado, necessitando de tratamento

diferenciado, assim como de um olhar voltado para as novas relações que são construídas a partir de então. Mas a grande questão é que sua criação formal, por si só, não assegura nem sequer sua conservação, quanto mais que haja qualidade de vida.

Nas discussões teóricas deste estudo, procura-se mostrar que é possível que a Educação ambiental nessas regiões, numa perspectiva crítica – e portanto transformadora e emancipatória – pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, tomando a escola como um elemento de mobilização comunitária. Assim, esse “lugar” representa um espaço fundamental para a participação da comunidade, apesar de carregar uma estrutura desgastada, que vai desde a fragilidade da formação dos professores até as condições estruturais do próprio espaço.

Atualmente a Educação ambiental passa por um momento de amadurecimento tanto teórico quanto metodológico. Quanto mais se avança, a partir das reflexões acerca das experiências metodológicas nos mais diversos contextos e a crescente comunicação destas em eventos da área, é perceptível que vai se delineando, no nosso ponto de vista, como um novo modelo educacional, uma nova proposta de enxergar e agir sobre a realidade e, mais do que isso, como uma forma de viver e apreender o mundo.

O foco de análise, nesse contexto, são as relações sociais, compreendidas como as interações entre os sujeitos e desses com a natureza, e se dão à partir da cultura de cada sociedade. Por isso, há necessidade de identificar como as relações sociedade – ser humano – cultura – natureza foram construídas e de que forma a ciência e o conhecimento as influenciaram ao longo da construção histórica da humanidade.

O presente artigo busca apresentar algumas reflexões já construídas acerca da criação das Unidades de Conservação e do papel da escola nesse contexto, considerando esse espaço como potencial transformador das realidades por meio do desenvolvimento comunitário, já que é construído socialmente. Para tanto, inicia contextualizando a temática e a pesquisa com o intuito de localizar o leitor e inseri-lo na problemática, seguido de uma breve discussão sobre a relação natureza e sociedade – compreendendo que ela se faz extremamente necessária já que está no cerne da crise ambiental que vivenciamos – e sobre a Educação ambiental crítica e suas possíveis abordagens a partir da escola.

## **As Unidades de Conservação Ambiental no Brasil e o desenvolvimento comunitário**

Inicialmente, a partir dos anos 70, pela pressão da grande degradação dos recursos naturais pós-revolução industrial, a política ambiental brasileira incorpora as áreas protegidas e seu objetivo de preservação começa a se fortalecer. Nesse período, segundo Sammarco (2013), muitas comunidades que habitavam essas áreas sofreram as consequências da importação de modelos internacionais, que viam os seres humanos como destruidores e precisavam, portanto, serem excluídos dos locais ou, em alguns casos, infelizmente, exterminados.

Nos anos 80 essa situação começa a mudar, por pressão da luta principalmente de Chico Mendes a fim de excluir os conflitos existentes nas terras da Amazônia entre a sobrevivência das comunidades e a preservação. Dessa forma, surge a *Reserva Extrativista de Chico Mendes*, primeira área classificada como Unidade de Conservação, com características de uso sustentável. Esse episódio marca o início da mudança de percepção desses locais, surgindo, ainda que tímido, a importância do respeito as populações tradicionais residentes. Atualmente ainda é incipiente a conscientização da sociedade do papel dessas áreas na preservação ambiental, e o quanto elas contribuem para a nossa permanência no planeta de forma possível.

Não há muitos estudos sobre a Educação ambiental em unidades de conservação, em uma perspectiva crítica e tomando como referência a escola. Mas

alguns documentos e iniciativas consideram que ela tem papel preponderante na conservação da diversidade biológica e cultural, assim como outros trazem elementos que remetem a reflexões sobre as consequências da implantação das unidades de maneira não-planejada. Entre eles, destaca-se, em 2006, em uma iniciativa da União Mundial para a Natureza (IUCN), a WWF, CARE e o Banco Mundial, em estudo realizado em áreas protegidas do Brasil a fim de discutir em que medida essas áreas podem contribuir para a redução ou aumento da pobreza, partindo do princípio que a maior parte da pobreza é rural, assim como a maioria das áreas protegidas. Loureiro (2007, 2008) também apresenta discussões sobre os processos de gestão participativa em UC's e processos educativos, ainda que não com foco na escola.

Em 2013, organizado por Pedro Jacobi, é lançado o documento "Aprendizagem Social e Unidades de Conservação: Aprender juntos para cuidar dos recursos naturais", em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), vinculado ao Instituto de Energia e Ambiente da USP, que busca o aperfeiçoamento das práticas participativas na gestão compartilhada das áreas de proteção. Na tentativa de estimular processos de colaboração comunitária, busca instrumentalizar para ações de multiplicação e disseminação de um conhecimento baseado em valores e práticas sustentáveis. O maior desafio, para os autores, seria a reforma do pensamento, já que depende da promoção de um saber solidário e complexo.

Diegues (2000) discute a questão da valorização do etnoconhecimento e traz a importância de superarmos a visão do "mito moderno da natureza intocada" (DIEGUES, 2002), afirmando que graves conflitos são gerados a partir da imposição de neomitos (a natureza selvagem intocada) e de espaços públicos sobre os espaços dos "comunitários" e sobre os mitos bioantropomórficos (o homem como parte da natureza), já que esses pensamentos tem trazido como consequência a expulsão dos sujeitos de seus territórios ancestrais, como exige a legislação referente às unidades de conservação restritivas.

Nesse cenário, é crucial problematizar os modelos de desenvolvimento e compreender que podem ser responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, colaborando para a amenização da pobreza, a conservação dos recursos naturais, enfim, para a transformação dos problemas socioambientais a partir do fortalecimento da comunidade.

No contexto dessa pesquisa, compreendemos o desenvolvimento como *mudança social*, em uma perspectiva crítica, entendendo que o paradigma ocidental de desenvolvimento implica um modelo de vida, assim como Callejas, Freitas e Gómez (2007, p.43) observam: "(...) o desenvolvimento possibilitou o progresso e bem-estar material de muitos seres humanos, mas também foi – e continua a ser – a causa dos profundos desequilíbrios sociais e ambientais."

Para os autores, o próprio desenvolvimento gera subdesenvolvimento, que veio para "substituir" a palavra "pobreza". A carência e a dependência dos sujeitos são consequências da pobreza e do subdesenvolvimento, dificultam e limitam a participação para iniciar um processo de transformação em busca do bem estar. O desenvolvimento é, portanto, um processo que possibilita a libertação dos sujeitos do medo, da pobreza e da exploração.

Ainda no pensamento de Callejas, Freitas e Gómez (2007), a justificativa para o desenvolvimento local e comunitário são os novos desafios da humanidade: respeito pelas comunidades 'esquecidas', possibilitando que cada um possa contribuir para transformar o mundo. Supõe-se que, por meio do desenvolvimento local, não somente um problema pontual é resolvido, mas toda a realidade é melhorada, em um processo contínuo de conscientização e conhecimento da realidade, que conta com a comunidade como protagonista:

"(...) o desenvolvimento é local porque se desenvolve por e para uma determinada comunidade que assenta num território definido e concreto, com características peculiares e problemas específicos; e comunitário porque se trata de um desenvolvimento onde participam activamente, de

forma determinada e organizados em grupos, os membros da comunidade.” (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007, p.123)

A melhoria nas condições de vida precisam ser vistas inseparavelmente das condições de formação emancipatórias que permitam aos sujeitos a participação nos processos decisórios, de transformação e melhoria da realidade local, de maneira geral. O comunitário se configura como uma luta “a favor das identidades múltiplas, pela pluralidade e abertura de fronteiras, partindo das realidades mais quotidianas.” (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007, p.155).

A escola, exercendo seu duplo objetivo, ou seja, de instrução e socialização, necessita conhecer e se apropriar de todos os saberes culturais que existem fora dela, ao seu entorno, utilizando-os como princípios para planejar suas ações educativo-pedagógicas, ou seja, que a comunidade seja o próprio contexto didático.

### **O Parque Estadual da Ilha do Mel (PR) e a escola: a partir de que realidade estamos falando?**

Sabe-se que o ecossistema da Mata Atlântica, apesar de sua rica biodiversidade, é o mais ameaçado do Brasil e o segundo do mundo. O litoral do Paraná tem a maior área contínua de Mata Atlântica ainda preservada do país, o que resultou na criação de diversas Unidades de Conservação na região. A Ilha do Mel, uma dessas áreas, é considerada Reserva da Biosfera da Mata Atlântica pela UNESCO desde 1991, principalmente pelos bens étnico-culturais que possui.

Até a década de 60 a população local da ilha tinha na pesca artesanal e na agricultura de subsistência suas principais fontes de renda e, mais do que isso, seu modo de vida. Com a expansão do turismo, a região passou por uma intensa modificação tanto no espaço natural quanto nesses modos de viver das comunidades que ali residiam, já que os sujeitos passaram, aos poucos, a prestar serviços para os visitantes. No dia 16 de maio de 1975, o Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do Paraná efetuou o tombamento da Ilha do Mel.

Na década de 80, quando se intensifica ainda mais o turismo na região, ocorreram mudanças mais significativas nas práticas sociais dos moradores, visto que, na dinâmica de relação entre turistas e nativos, esses últimos abandonaram seu trabalho para investir ou mesmo trabalhar em pousadas e comércio, principalmente.

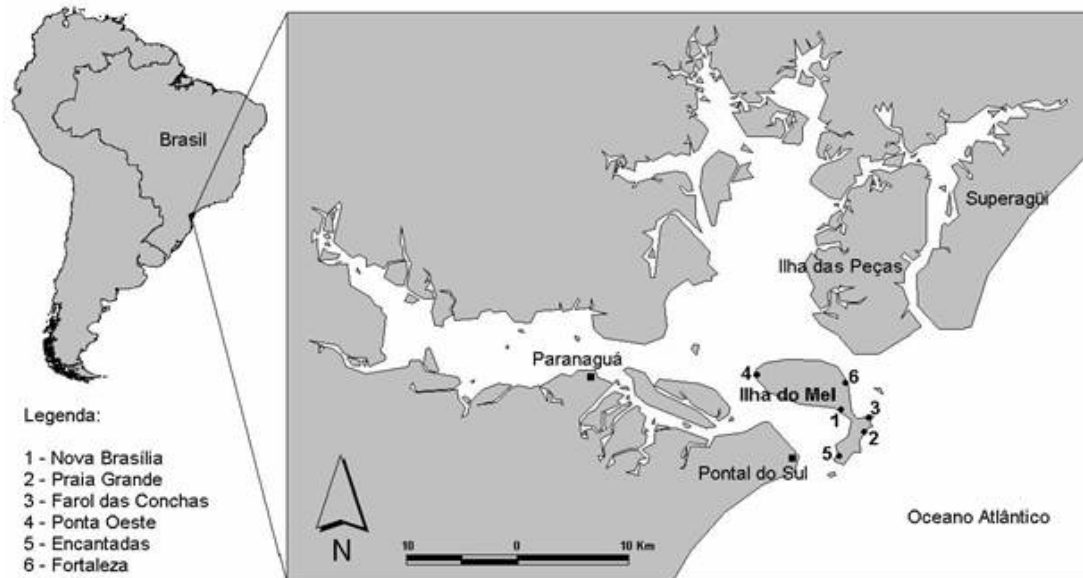
Nesse período aumenta a pressão dos veranistas para a construção de residências na ilha. Com a instalação da luz elétrica em 1988 e da criação do serviço de barcas de transporte, o acesso a bens de consumo, como por exemplo a televisão, o rádio e os eletrodomésticos em geral, os hábitos e valores tradicionais da população local vão aos poucos sendo substituídos por modos de viver mais ligados a área urbana. Fuzetti & Corrêa (2009) destacam que a internet a cabo que, por pressão do turismo, foi implantada na ilha em centros informatizados que atendem basicamente aos turistas, também são utilizados pelos moradores. Os autores lembram que diversos problemas sociais se intensificaram e muitos surgiram, com destaque para as influências sobre a cultura e os modos de vida dos nativos, agravando, por exemplo, o consumismo, a venda de drogas e o abandono de práticas tradicionais de sobrevivência como a pesca.

Simultaneamente a intensificação das mudanças, a maior parte da ilha foi transformada em área de conservação sob regime bem restrito. Em 1982, percebendo essa nova dinâmica e, obviamente, a região como potencial atração turística, com vistas à conservação da Ilha, foi criada a Estação Ecológica da Ilha do Mel, com área de 2.240,69 ha, representando 80% da Ilha. Localizada na parte norte compreende áreas pouco alteradas, que resguardam características primitivas, principalmente da vegetação de restinga e manguezal, e possui Plano de Manejo desde 1995.

A porção sul da Ilha, com seu ambiente composto por costões rochosos e com grande riqueza histórico-cultural, teve seu espaço ordenado a partir da criação

do Parque Estadual, decretado tardiamente em 2002, com área de 337,84 ha e ainda não possui Plano de Manejo. Entre outras medidas reguladoras, como restrições aos direitos de posse de terra e o tipo de materiais liberados para as construções de casas, está o limite de 5000 pessoas que podem estar ao mesmo tempo na ilha, definido como sua “capacidade de suporte”.

**Figura 1: Localização da Ilha do Mel e suas vilas**



Fonte: FUZETTI (2007, p.8)

A Ilha tem, portanto, 95% de sua área definida como Unidade de Conservação de Proteção Integral e, no restante (5%), estão as duas principais comunidades: Encantadas e Nova Brasília, com uma população de mais de 900 habitantes.

O contexto da pesquisa se constituiu à partir da constatação de que não há participação da comunidade nos processos que ocorrem na Vila de Encantadas (Ilha do Mel/PR) o que, historicamente, foi constituindo a perda de identidade da comunidade em questão. Dessa forma, não há interesse na continuidade de profissões tradicionais da Ilha como as relacionadas a pesca e pequenas plantações, mas sim na saída em busca de uma vida melhor. Os jovens não tem opção de trabalho e estudo que dê prioridade para os modos de vida que levam, muito menos que partam da sua realidade. Sendo assim, aos jovens entre 13 a 24 anos, que representam 10% da população (TELLES, 2013) e proporcionam a continuidade dos hábitos e costumes da Ilha, restam perspectivas limitadas em relação às oportunidades locais de estudo e trabalho.

A vila é caracterizada por relações sociais e espaciais que foram construídas a partir da forte transformação nos modos de viver da comunidade, configurada por influências de sujeitos “de fora”, principalmente por conta da exploração do turismo. Essa perda da identidade dos sujeitos nativos não somente modifica sua cultura, mas influencia nas maneiras de participação na gestão local. Ou seja, de acordo com Telles (2013), “estes aspectos predominam no plano dos interesses individuais e ações coletivas pouco efetivas, ou provisórias” (p.92). Além disso, as relações existentes entre os diferentes grupos que compõe a comunidade estão marcadas por divergências de interesses e perspectivas de mudança, tendo como consequência a ausência de articulação e a predominância de “características como o individualismo, a disputa de interesses, aspectos que levam a dificuldade de desenvolvimento e superação de conflitos e realização de projetos sociais.” (TELLES, 2013, p.92)

Essa configuração traz consequências ao cotidiano da comunidade, já que esta fica vulnerável a tomada de decisões até mesmo para solução de problemas comuns internos. Há falta de articulação na luta pelos seus direitos mais básicos, o que leva a uma série de fatores que influenciam diretamente na autoestima dos sujeitos que ali convivem, trazendo consequências como a pobreza generalizada, o consumo de drogas, entre outras.

É perceptível a necessidade de utilizar instrumentos que possam proporcionar a comunidade a sua percepção enquanto sujeitos de direitos, a partir de uma leitura crítica da realidade, que necessita se constituir como o ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento e consequentemente transformação dessa realidade. A escola, como não poderia deixar de ser, é um local privilegiado que pode contribuir tanto para a continuidade e reprodução da desvalorização destes modos de viver quanto para a transformação destas comunidades e melhoria de sua qualidade de vida.

O Colégio Estadual Felipe Valentim, escolhido para o presente estudo - considerando aspectos como a vulnerabilidade da comunidade em relação a articulação pela luta de direitos e interesses que beneficiem os sujeitos locais, as profundas transformações nos modos de viver e na própria estrutura da região, ocorridas nas duas últimas décadas pela exploração turística - atendem toda a Vila de Encantadas, ofertando o Ensino Fundamental e Médio. Divide o mesmo espaço com uma escola municipal do campo e nesse sentido encontram limitações e conflitos que interferem nas situações de ensino e aprendizagem.

Em estudo exploratório realizado na escola da Ilha, foram levantados alguns dados relevantes sobre a quantidade de estudantes e professores, percepção de Educação ambiental, trabalhos realizados, etc., assim como algumas fragilidades cotidianas como, principalmente, a falta dos professores, visto que a maioria mora em Pontal do Sul (cidade onde é realizado o embarque para a Ilha) e devido as condições do tempo, como chuva e muita neblina, não conseguem fazer a travessia. Outro problema estaria no fato de que a maioria dos professores não são efetivos, ou seja, são contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que ocasiona a falta de comprometimento, não identificação com a comunidade e a constatare rotatividade dos mesmos, pois todo ano ou mesmo início de semestre, o quadro dos profissionais muda quase que por completo.

Dado o contexto inicial, refletiremos brevemente como as relações entre a sociedade e a natureza interferem tanto nos modos de viver das comunidades quanto nas maneiras de atuação na área educativo-ambiental. Discutir como se constroem essas relações é uma das abordagens que a Educação ambiental crítica procura, apontando caminhos para que os sujeitos possam compreender a sociedade da qual fazem parte, e, mais do que isso, problematizem sua realidade a partir dos fatores histórico-sociais que contribuem para sua reprodução e/ou transformação.

## **A Educação ambiental crítica e a escola**

É importante ressaltar que a Educação ambiental ainda é um campo em construção, já que ela é uma práxis que está diretamente relacionada as diversas concepções de mundo e, ainda, inscrita em princípios metodológicos alicerçados nessas concepções. Sendo assim a Educação ambiental pode ser pensada como um campo que, justamente por serem dinâmicos e cada vez mais intensos os processos de mudanças e problemas ambientais, está em constante construção.

Nessa perspectiva, optamos por iniciar a reflexão a partir da relação da sociedade com a natureza, já que, apoiando-se em Tozoni-Reis (2007, 2008), entendemos que as ações educativo-ambientais vão sendo construídas a partir das diferentes correntes teóricas que explicam as relações sociais historicamente e essas, consequentemente, vão desenhando a formulação das teorias pedagógicas. Estas, por sua vez, vão se somando a outras áreas que embasam a educação

(psicologia, filosofia, antropologia, entre outras), formando um aglomerado de visões e ações no mundo.

Podemos dizer então que o campo da Educação ambiental constitui-se a partir de múltiplas visões de mundo, que nem sempre são harmônicas em seus fundamentos e práticas. Assim, não pode ser pensada nem praticada fora das relações sociais, que na sociedade do capitalismo selvagem, são baseadas no consumo.

Tozoni-Reis (2004) caracteriza as correntes teóricas por meio de “três concepções distintas e tendenciais da relação homem-natureza: aquelas que consideram pressuposto básico o sujeito natural, o sujeito cognoscente ou o sujeito histórico” (TOZONI-REIS, 2004, p.33).

A primeira representação retrata as ideias de que o homem deve se submeter às leis da natureza, uma vez que ele é apenas mais um elemento presente nela. A humanidade doméstica, domina e se apropria de seus recursos e qualquer intervenção humana é intrinsecamente negativa, sendo que todas as vezes que o homem se volta para a natureza tem a intenção de tirar algum proveito em seu próprio benefício. Esta é uma visão bastante romantizada: para se voltar ao equilíbrio ambiental deve-se voltar ao equilíbrio natural; o homem é um perturbador, dominador da natureza. Essa representação se caracteriza, segundo a autora, como o *sujeito natural*, o qual ainda prevalece em muitas ciências. Nessa representação os principais fatores apontados como responsáveis pela crise ambiental são o crescimento populacional e os valores filosóficos e culturais.

Na segunda representação, chamada pela autora de *sujeito cognoscente*, aponta-se a falta de conhecimentos sobre as leis da natureza como sendo a causadora dos problemas ambientais. Aqui a natureza não é intocável, mas deve ser usada racionalmente, e, portanto, a degradação ambiental pode ser amenizada pelo avanço dos conhecimentos técnico-científicos adquiridos pelo homem. Nesta representação o conhecimento é o mediador da relação homem-natureza e deve ser transmitido através da educação, e a partir dessa conscientização garantir que o homem haja como fiscalizador da natureza. Percebe essa mediação como mecânica, ou seja, basta conhecer para preservar, “saber usar (conhecimentos técnicos e científicos), para poder usar mais e sempre, mas sempre usar” (TOZONI-REIS, 2004, p.34). O conhecimento sobre a natureza é fundamental, mas essa representação não leva em conta a forma do uso desse conhecimento pelos diferentes sujeitos, que muitas vezes utilizam esses saberes para poderem se aproveitar mais dos recursos naturais. Somente a incorporação desses saberes pode garantir o enfrentamento dos problemas ambientais, uma vez que só ela permite que a sociedade desenvolva ações de fiscalização, controle e cobrança.

A terceira representação vê a relação homem-natureza construída a partir das relações sociais, portanto histórica e social, conceituada como uma relação não mais entre o homem e a natureza, mas entre a sociedade e a natureza. Nela, a história e a cultura são mediadoras, e as consequências das ações do homem são historicamente determinadas. O desenvolvimento da tecnologia aparece como instrumento dessa relação, pois exige a intencionalidade dos sujeitos para conservar ou impactar, estabelecendo a relação entre a cultura e a história.

As diferentes formas de organização social incluem não somente as relações entre os sujeitos, mas também o modos como estes se apropriam dos recursos da natureza, sendo necessário relacionar o desenvolvimento das relações sociais de produção com a interação sociedade-natureza. Nessa representação, denominada *sujeito social*, os determinantes dos problemas ambientais são a política e a economia, e a cultura capitalista tem papel fundamental no processo de degradação do meio ambiente, uma vez que esse modelo econômico produz cada vez mais necessidades (ou desejos?) e, conseqüentemente, mais meios para satisfazê-las, utilizando os recursos naturais, vistos muitas vezes como um amontoado de mercadorias gratuitas.

A Educação ambiental que se pretende no contexto da pesquisa é, portanto, crítica, já que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da

realidade social da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais, que se apresentam injustas e desiguais (SAVIANI, 1991).

A perspectiva crítica é fio condutor do estudo, já que acreditamos na valorização dos saberes culturais como eixo de uma proposta pedagógica comprometida com a libertação dos sujeitos para uma prática social consciente e portanto, transformadora. Sendo assim, a instrumentalização desses sujeitos está diretamente relacionada a apropriação dos saberes - compreendidos desde o conjunto de conhecimentos, hábitos, ideias, conceitos, modos de viver e atitudes - o que implica na atuação do professor: o de mediador desse processo, em oposição ao de transmissor na escola tradicional.

Na Educação ambiental crítica, portanto, é possível que haja o enfrentamento e o reconhecimento dos conflitos e contradições existentes na apropriação e usos dos recursos naturais, superando a mercantilização da vida (LOUREIRO, 2008). Essa visão concebe a educação escolar como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, na perspectiva de formação humana.

Os seres humanos para se tornarem humanos necessitam do processo de humanização, o que necessariamente exige um processo educativo de conscientização – reconhecimento e interpretação da realidade e atuação sobre ela – modificando-se ao mesmo tempo que a reconstrói, instrumentalizados pelos saberes culturais, base histórica que possibilita a prática social transformadora.

A escola, para cumprir sua função social de emancipação e portanto de democratização da sociedade, traz como responsabilidade imediata e específica assegurar a apreensão da consciência crítica da realidade pelos sujeitos. Nesse sentido, torna-se crucial percebermos seu potencial transformador, por meio dos princípios que definem sua identidade político-ideológica – construída a partir da crítica a sociedade e a relação que ela estabelece com a natureza (TORALES, 2013; CARVALHO, 2004).

A forma como se realiza a educação no interior da escola está intrinsecamente relacionada aos valores, as ideologias e as intenções que circundam seu cotidiano. Nessa perspectiva, para que dê conta da sua função social, compreendida aqui como a emancipação dos sujeitos e consequente democratização da sociedade, necessita assegurar a apreensão crítica da realidade.

É na figura do professor que a Educação ambiental se insere no contexto escolar, e da maneira, portanto, que este faz a partir dos seus conhecimentos. Torales e Teixeira (2014) alertam para essa questão, levantando as dificuldades que o professor enfrenta para superar as exigências do avanço da Educação ambiental na educação básica e ressaltando ainda que os próprios cursos de licenciatura não contribuem de maneira significativa na formação na área.

Na educação básica, a Educação ambiental busca se estruturar num espaço de luta entre as correntes mais tradicionais e as de enfoque crítico, ou seja, entre a educação pela manutenção do capital e a luta por uma outra educação, que considere as possibilidades de transformação social. Temos que levar em conta, nesse contexto, o papel da escola como espaço de inserção/potencialização das questões ambientais como saber sistematizado, o que necessita que se encontrem espaços nos currículos escolares.

A ação pedagógica do professor é política (FREIRE, 1997), ainda que não discusse sobre política. Sendo assim, é crucial analisarmos como se dá a formação dos professores e, mais especificamente, a formação em Educação ambiental, visto que esta passa a ser interpretada a partir de uma rede, “desde a formação inicial ou escolar, estende-se à vivência, à atuação profissional, à participação em fóruns, cursos, grupos e eventos” (JACOBI *et al*, 2009, p. 71).

É crucial, portanto, pensarmos em estratégias que possam fortalecer o papel político da escola e a Educação ambiental (SORRENTINO, 2005) tem se manifestado como um grande potencial de vínculo entre a escola e a sociedade, relevando o papel dos professores nos processos de mudança social. Uma metodologia onde a democracia solidária e emancipadora seja formadora de



sujeitos-cidadãos com capacidade de se comprometerem com a realidade, repensando valores, atitudes e mudanças que visem a um mundo mais humanizado (FREIRE, 1997). A escola, dessa maneira, pode ser interpretada como um *laboratório vivo* para processos de ensino e aprendizagem, ou seja, por meio da criação de possibilidades que permitam que temáticas sejam pensadas a partir das experiências, vivências e desafios vividos cotidianamente pelos protagonistas envolvidos.

Ainda, é possível perceber a escola como possível mediadora e catalisadora de um processo que considere os saberes locais como possibilidade de união da coletividade e consequente ampliação da mobilização e participação. Jacobi chama esse processo inovador de “práxis educativa tecida de muitas mãos e ideias” (JACOBI *et al*, 2009, p.74), o que nos remete a perspectiva de incorporação de um currículo vivido no cotidiano e que, portanto, valorize a pluralidade de saberes (LOPES, 1999).

Para tanto, considerando que dessa forma a Educação ambiental elimina fronteiras entre a escola e a comunidade, Jacobi afirma que é fundamental criar processos colaborativos de resolução de problemas locais, uma vez que, dessa forma, é possível perceber os sujeitos envolvidos como “componentes pedagógicos fundamentais e fatores relevantes na construção de práticas educativas e criação de situações de aprendizagens calcadas na experiência e na vivência” (JACOBI *et al*, 2009, p. 74), o que proporciona um envolvimento maior da comunidade que passa a ser vista como protagonista neste processo.

## Reflexões finais

É fato que o Brasil é uma das nações mais diversificadas, no que se refere etnia e multiculturalidade, mas apresenta absurdas desigualdades socioeconômicas. A eliminação das populações das áreas protegidas ou, no caso da presente pesquisa, a impossibilidade de continuidade dos modos de vida e exploração pelo turismo local, é muito mais uma questão política do que propriamente científica, já que as estratégias são pensadas visando muito mais o benefício do turismo do que da própria comunidade local, já que o impacto ambiental que os últimos causam seria maior do que os oriundos do turismo.

Como vimos, essa situação gera um enfraquecimento das comunidades que não mais se veem como coletivos, perdendo sua dignidade e sua própria identidade. A falta de pertencimento é um dos fatores que mais a enfraquece, impossibilitando o desenvolvimento comunitário.

Ao compreender a formação dos sujeitos como totalidade concreta, acreditamos que essa se dá a partir das relações entre os sujeitos e destes com a natureza e dessa forma, para que avancem na elaboração e produção de novos conhecimentos necessários para intervir conscientemente e de maneira organizada, a participação da comunidade é fator preponderante para mudanças reais. Assim, a Educação ambiental crítica – e portanto, emancipadora e transformadora – pode ser uma alternativa para que os povos do campo (como é o caso dos ilhéus) se percebam e fortaleçam enquanto coletivo, para que possam enfrentar a falta de reconhecimento e valorização de sua cultura, em especial a partir do espaço escolar.

Para tanto, considerando a Educação ambiental busca eliminar fronteiras entre a escola e a comunidade, é fundamental criar processos colaborativos de resolução de problemas locais no cotidiano escolar, refletindo inclusive sobre o lugar ocupado pela escola na vida dos educandos e formação profissional dos professores. Isso quer dizer que o engajamento desses professores, dessa forma, possibilita o enfrentamento de suas próprias limitações, potencializando sua prática educativa a partir do fortalecimento do seu papel junto às comunidades em que atuam e, ainda, possibilitando a construção de um projeto comum a partir de um coletivo.

Acreditamos que a potencialização da dimensão ambiental de maneira crítica nas práticas escolares está relacionada a interpretação e consequente ação dos professores sobre o tema, já que cada um adota uma visão da Educação ambiental com base nas características educativas, sociais e ambientais do meio em que está inserido. Os saberes populares, renegados durante gerações quase até o ponto de sua extinção, necessitam ser resgatados e valorizados urgentemente.

Para além da valorização dos diferentes saberes que os povos do campo carregam, a crise que hoje passamos reside também na própria construção do conhecimento científico, ou seja, “crise paradigmática da ciência atual, que ignora outras formas de racionalidade, deslegitimando e marginalizando outras formas de produção de saber e de vida, que afrontam a lógica da acumulação.” (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007, p.11).

Nesse sentido, entendemos que a escola é determinada socialmente: vivemos em uma sociedade dividida em classes, já que baseada nos princípios capitalistas de produção, o que fatalmente se move pela constante luta entre interesses opostos, onde poucos querem acumular o máximo de capital possível e muitos apenas sobreviver com um pouco de dignidade. Assim, é preciso que se compreenda que não há interesse da classe dominante na transformação da escola, visto que ela já foi pensada e planejada a partir de mecanismos de controle para a reprodução e adaptação de seus interesses, que se consolidam na legislação e tomam corpo nos conteúdos e metodologias de ensino.

Esse artigo pretendeu refletir, ainda que brevemente, sobre a importância da escola como um espaço de transformação nas áreas protegidas, possibilitando, por meio de ações educativo-ambientais que tenham como fundamento a Educação ambiental crítica, o desenvolvimento comunitário e a própria conservação da natureza.

## Referências Bibliográficas

CARIDE GÓMEZ, José António; FREITAS, Orlando Manuel Pereira de; CALLEJAS, Germán Vargas. **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade**. Porto: Profedições, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

DIEGUES, Antonio Carlos (org). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. 2ed. Coleção Ecologia e Cultura. São Paulo: Hucitec, 2000.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUZETTI, Luciana. **A pesca na Ilha do Mel (Paraná-Brasil): Pescadores, Atividades e Recursos Pesqueiros**. 128 p. Dissertação de Mestrado em Ciências Biológicas, Setor de Ciências Biológicas. Curitiba: UFPR, 2007.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. **A função social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, jan./abr. 2009. p. 63-78.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo *et al.* **Educação Ambiental e conselho em unidades de conservação: aspectos teóricos e metodológicos**. IBASE: Instituto TerrAzul: Parque Nacional da Tijuca, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, C. C. **Educação Ambiental e gestão participativa de Unidades de Conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática**. Revista Ambiente & Sociedade. Campinas, v. 11, n. 2, 2008.

SAMMARCO, Yanina Micaela. **Educación Ambiental y Paisajes para la gestión participativa de las Áreas Protegidas em Brasil**. Tese de Doutorado. 506 p. Universidad Autonoma de Madrid e Universidade de São Paulo: Madrid, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia**. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1991.

SORRENTINO, Marcos *et al.* **Educação Ambiental como política pública**. Revista Educação e Pesquisa 31 (2): 285-299, 2005.

TELLES, Daniel Hauer Queiroz. **Situação ambiental e atividade turística da Vila de Encantadas – Ilha do mel – Paraná**. Porto Alegre/RS: Editora Animal, 2013.

TORALES, Marília Andrade. **A inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, mar. 2013.

TORALES, Marília Andrade; TEIXEIRA, Cristina Frutuoso. **A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 127-144. Editora UFPR.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, São Paulo: autores associados, 2004.