

DESIGUALDADES NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

Vanessa Marion Andreoli¹
Marília Andrade Torales Campos²

RESUMO

O artigo busca adensar o debate sobre a Educação Ambiental e suas contribuições para amenizar as desigualdades sofridas pelos povos do campo. Como ponto de convergência para análise do tema, se toma a escola com elemento catalizador do fazer comunitário em uma Unidade de Conservação localizada na região sul do Brasil, mais especificamente na Ilha do Mel/Paraná. Considera-se a escola como potencializadora de transformação das realidades por meio do desenvolvimento comunitário, já que é construída socialmente e legitimada como locus de formação e socialização das culturas. Para tanto, se aborda o contexto das lutas pela escola do campo com o intuito de localizar o leitor e inseri-lo na problemática, seguido de uma breve discussão sobre as Unidades de Conservação brasileiras e a Educação Ambiental no contexto escolar. O texto traça uma relação entre o processo histórico das lutas pelo direito a educação do campo e as potencialidades da Educação Ambiental para contribuir neste processo, em especial na ação e no desenvolvimento comunitário.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Desenvolvimento comunitário. Povos do campo. Unidades de conservação ambiental.

INTRODUÇÃO: O CONTEXTO E SUAS INTERFACES

É histórica a defasagem que o Brasil apresenta em relação a educação dos povos do campo. Essa população não teve acesso à educação ou, quando teve, a acessou de maneira precária, insatisfatória e com valores agregados que não condizem com a cultura das comunidades. Nesse contexto, nas duas últimas décadas o país passou por transformações significativas, tendo

1 Prof. Assistente da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Doutoranda em Educação (UFPR).

2 Prof. Adjunta da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Doutora em Ciências da Educação (Universidade de Santiago de Compostela).

como protagonista dessas conquistas e lutas o Movimento de Educação do Campo, que, de acordo com Molina (2011, p.18), articula as “exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação”. Neste sentido, negando a escola somente como espaço para escolarização, mas assumindo-a como propulsora de um novo projeto de transformação da sociedade, o Movimento compreende esse espaço como o lugar onde os processos educativos estão diretamente relacionados aos processos sociais, culturais e políticos, havendo necessidade, portanto, de inclusão dos modos de viver, especificidades e demandas dos povos que vivem nessas regiões.

Do ponto de vista humano e social, a situação educacional no campo é injusta e discriminatória, bem como as políticas públicas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta da realidade específica desses sujeitos. Essa situação se intensifica quando a transferimos para as Unidades de Conservação Ambiental brasileiras, que, historicamente, foram criadas de maneira impositiva, sem considerar as reais necessidades e modos de viver dos povos que ali residiam.

Com a criação, em 1980, das Unidades de Conservação no Brasil, ainda com forte influência do modelo neoliberal que via as comunidades tradicionais das ilhas como os principais responsáveis pela degradação da natureza local, as populações residentes nestas regiões são ainda mais discriminadas, uma vez que são impedidas de reproduzir seus modos de vida vistos como predatórios, o que impede, de certa maneira, a compreensão de uma escola que possa estabelecer diálogo entre os conhecimentos científicos (escolares) e tradicionais. O fato da criação das Unidades de Conservação ter sido pautada na visão do ser humano como destruidor da natureza, fez com que os modos de vida das populações lá residentes ficassem de certa forma interdito, visto que, agravadas pela falta de um plano de manejo, a realização de atividades econômicas costumeiras foram rigorosamente proibidas, muitas vezes sem opções de substituições. O quadro de pobreza, assim, se intensifica e, além disso, as populações são desprezadas enquanto sujeitos enunciadore de saberes.

Um dado relevante para justificar não somente essa reflexão, mas a importância de pensarmos em estratégias de emancipação das comunidades que residem nessas áreas, é que, entre 2003 e 2008, o Brasil foi responsável pela criação de 74% de todas as áreas protegidas criadas no mundo. Hoje, o país conta com

aproximadamente 700 Unidades de Conservação públicas (federais e estaduais) e muitas privadas (reserva particular do patrimônio particular). Frente a esses dados, é necessário analisar como se deu essa construção, visto que há uma grande diversidade tanto legal quanto institucional.

O Parque Estadual da Ilha do Mel (PR), onde localiza-se a Vila de Encantadas e o colégio campo de investigação do estudo³ que motiva as inquietações e reflexões aqui expostas, é uma Unidade de Conservação de proteção integral, ou seja, destina-se a preservação dos ecossistemas naturais (considerados de grande relevância ecológica e beleza cênica) e permite apenas pesquisas, recreação e educação ambiental⁴.

Situada ao sul da Ilha, é o setor de ocupação que apresenta o maior número de problemas em relação a sua ocupação sem acompanhamento de ordenamento territorial. 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, Telles (2013) afirma que esses problemas, vividos cotidianamente pela comunidade, reflete diretamente na qualidade ambiental da região, por meio de precários serviços de infraestrutura básica e da concentração de propriedades, que foram, em sua maioria, fixadas sem fiscalização, acompanhamento e orientação.

Identificou-se em pesquisa exploratória que não há na região participação comunitária nas decisões, já que a comunidade foi perdendo sua identidade ao longo do processo de exploração imobiliária desenfreada, principalmente em meados da década de 80 somado as restrições impostas pela criação do Parque. Aos jovens entre 13 a 24 anos, que representam aproximadamente 10% da população e proporcionam a continuidade dos hábitos e costumes da Ilha, restam perspectivas limitadas em relação às oportunidades locais de estudo e trabalho. 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

3 Tese em andamento do Doutorado em Educação (UFPR).

4 Ainda que a corrente que a embasa seja, ainda, predominantemente conservadora, pragmática e comportamentalista. (LOUREIRO, 2012)

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.

A única escola da região, que oferece Ensino fundamental e médio⁵, apresenta diversas dificuldades associadas a precária estrutura, tanto em relação aos espaços quanto a falta de autonomia e apoio administrativo. Foram apontados diversos problemas cotidianos 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 constate rotatividade dos mesmos, pois todo ano ou mesmo início de semestre, o quadro dos profissionais muda quase que por completo.

De cenários como esse surge a Educação do Campo, fruto da mobilização de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas articuladas às lutas por Reforma Agrária. Dessa maneira, almejando escolas apropriadas para os sujeitos, considerando sua identidade, modos de vida e maior desenvolvimento de seu território (CALDART, 2008) essas comunidades foram sendo forjadas em suas condições de vidas, em seus sonhos e nas possibilidade que a estrutura do Estado lhe impunha. Essa compreensão vem ganhando força como um movimento que idealiza uma nova concepção de campo, já que foi sendo inserida na agenda política dos governos nas três esferas, por meio da luta dos movimentos sociais do campo, trazendo aos olhos o reconhecimento do direito dos diversos povos e sujeitos ao acesso a educação.

Assim, a Educação do Campo desponta, primeiro, organizada pelos movimentos sociais do campo, e aos poucos, vai integrando a agenda de alguns governos do poder público, a partir de um movimento contraditório e tenso. Este debate, com os diferentes atores da sociedade, tem evidenciado que não se trata apenas de expandir no campo o modelo de escola predominante (capitalista) para garantir uma educação básica de qualidade.

5 O colégio passou a oferecer o Ensino médio à partir de 2012. Antes, os estudantes precisavam pegar a barca todos os dias (salvo quando as condições climáticas não permitiam) até a cidade mais próxima, fato que contribuía ainda mais para a evasão escolar.

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 educativo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODOS DE VIDA E IDENTIDADES

Caldart (2008) chama a atenção para o fato de que a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo se origina na inquietação gerada pela falta de um projeto específico para o campo, onde a educação básica considere uma nova concepção de escola, a partir de alternativas que repense tempos e espaços escolares. A identidade que vem sendo construída pelos coletivos que pensam a educação do campo caracteriza-se pela luta por políticas públicas para garantia do direito a uma educação que seja *no e do campo*, assim como precisa se fazer no diálogo entre seus diferentes sujeitos a fim de que estudem para se viver no campo.

Tanto o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais da Educação do Campo quanto as discussões acaloradas que acontecem nas Universidades nos remetem para a urgência de uma ruptura epistemológica com vistas a consolidação de um espaço que contemple os diversos saberes e os modos de vida das populações rurais. Dessa forma, acredita-se que a desvalorização dos conhecimentos produzidos no campo - que são muito mais práticos que teóricos mas não por isso tem menor valor, já que são construídos a partir de experiências, relações sociais, tradição ou mesmo visões de mundo – pode ser amenizado por ações recorrentes das escolas e demais instituições que atuam indireta ou diretamente nas comunidades.

Conhecer as desigualdades, sua origem e quais são as marcas que o modo de educação (rural)⁶ deixaram historicamente no que

6 Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, onde não há nenhuma tentativa de adequar a escola às características, demandas e interesses dos povos do campo. Ou seja, uma escola com conteúdos que se apresentam vazios de significados e relação com suas vidas.

diz respeito ao campo, pressupõe articulação entre as diversas áreas do conhecimento e a superação da ideia de que o modo de vida da cidade é o ideal. Mas para que essa superação seja possível, torna-se crucial a pesquisa sobre o padrão das políticas públicas, ou seja, a generalização com que algumas questões são tratadas e, no caso do Campo, ou mais especificamente, das Escolas do campo, não há como querer enquadrá-la nos moldes do sistema educacional convencional por possuírem peculiaridades dos modos de vida que refletem no cotidiano escolar. Torna-se crucial, assim, pensar em estratégias que sejam capazes de acelerar a superação das desigualdades sofridas até então, nas palavras de Molina (2006, p.13), “uma escola colada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da existência social desses sujeitos.”

Mas, dessa forma, pode-se dizer que os sujeitos do campo vivem um dilema, já que tomam como estratégia principal a busca do patamar da política pública mas, ao mesmo tempo, transferem a condição da formação de suas identidades, em parte, ao Estado, que passa a ter como tarefa a formação desses sujeitos. Aqui reside uma questão primordial de discussão: a importância e centralidade das parcerias e diálogo entre as instituições e os sujeitos, ou seja, que todos falem a mesma língua em prol do mesmo objetivo.

A primeira conquista dos movimentos por uma Educação do Campo foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo”, documento este que materializa direitos e consolida propostas de ações, ficando conhecido como um ponto de encontro entre Estado e Sociedade e instrumento de efetiva mudança no cotidiano das escolas da regiões rurais brasileiras. Além de outros avanços, há de se destacar no contexto desse estudo o que o documento traz no artigo 2º, na busca por uma definição da identidade dessas escolas que vão de encontro ao que acreditamos ser possível por meio de uma Educação Ambiental crítica:

(...) a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas

questões à qualidade social da vida coletiva no País.
(Brasil, 2002)

O que se torna central a partir dessa definição é que se perceba que nas Escolas do campo as situações de ensino e de aprendizagem não se deem fora da realidade de seus estudantes, já que é na articulação dos conhecimentos deles a partir do local onde vivem com a cultura e com os conhecimentos científicos/escolares que é possível superar a cultura individualista do capital, que impera ainda na sociedade que vivemos.

As Escolas do campo tem características que as fazem singulares e por isso mesmo necessitam de uma Educação Ambiental diferenciada, que se articule aos interesses e necessidades das comunidades, que exerça seu papel político, possibilitando a criticidade a partir do repensar as relações dos sujeitos com eles mesmos, com o outro e com a natureza. Nesse contexto, a Educação Ambiental crítica possibilita a construção de conhecimentos, a partir da problematização da realidade, que permitam a transformação dos problemas socioambientais no campo. Um dos principais desafios colocados as Escolas do campo nessa perspectiva é propiciar aos sujeitos o sentimento de pertencimento ao local que vivem, a fim de que se reconheçam e (re) construam a sua identidade com o campo, conhecendo e compreendendo o meio em que vivem e também as relações entre os diferentes elementos que o compõem.

Dessa maneira, a condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural se tornam viáveis nas Unidades de Conservação, já que uma está estreitamente vinculada a outra, ou seja, as culturas vão se delineando e construindo a partir das características peculiares do meio onde os sujeitos vivem. Cabe aqui reconhecer que para conhecer essas características e associá-las aos modos de vida, nem sempre os saberes científicos não são suficientes e o diálogo torna-se essencial, comprometido com o empoderamento social.

O DILEMA DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRAS

A natureza e os seres humanos precisam cada vez mais ser protegidos, pois os problemas ambientais são irreversíveis. Essa foi a ideia que embasou as ações de criação de áreas protegidas

no Brasil. Podemos considerar as áreas protegidas brasileiras, denominadas Unidades de Conservação Ambiental, como espaços que foram institucionalizados pelo poder público com a finalidade de preservação e/ou conservação dos ecossistemas que se apresentam ameaçados. A principal razão da criação das áreas protegidas está no desenvolvimento econômico e sua consequente degradação ambiental, ou seja, os recursos naturais são extraídos para atender as novas necessidades geradas pelo sistema capitalista.

As Unidades de Conservação, portanto, são espaços ambientalmente protegidos, por meio de legislação específica. É uma área protegida decertada ou criada por lei pelo poder público (municipal, estadual, federal) que permite gradação de diferentes tipos de utilização, sendo umas mais restritivas do que outras. Com a crescente discussão sobre responsabilidade social, a redução da pobreza e sustentabilidade tem sido temas cada vez mais presentes de discussão e mesmo inclusão nos planos de ações dos governos. Vários são os desafios para que as comunidades possam se adaptar a nova realidade que lhes foi imposta, entre elas o aumento da participação da população local nas decisões políticas.

Em 2000 o Brasil criou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)⁷, conjunto das áreas de proteção ambiental brasileiras, que definiu essa áreas como

[...] espaços com características naturais relevantes, que têm função de assegurar a representatividade de amostras significativas e ecologicamente viáveis das diferentes populações, habitats e ecossistemas do território nacional e das águas jurisdicionais, preservando o patrimônio biológico existente. (SNUC, 2000, p.4)

O sistema é composto pelas unidades de conservação federais, estaduais, municipais e particulares e são distribuídas em doze categorias de manejo, ou seja, são classificadas a partir da forma de proteção adotada e dos usos permitidos. Nessas categorias, as Unidades são divididas em dois grandes grupos: *proteção integral*⁸

7 Lei nº9.985, de 18 de julho de 2000: Regulamenta o art. 25, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

8 O Parque Estadual da Ilha do Mel (PR) se encaixa nessa categoria.

(onde permite-se o uso somente indireto dos recursos, como o turismo e a pesquisa) e *uso sustentável* (uso de forma direta mas sustentável).

Nessas áreas, o processo de desenvolvimento é modificado, de forma que necessitam de tratamento diferenciado, ou seja, de um olhar voltado para as novas relações que são construídas quando o local passa a ser considerado protegido. Mas a grande questão é que sua criação formal, por si só, não assegura sua conservação.

Analisando a breve história sobre áreas de preservação no Brasil, é perceptível a forma ineficiente em que estas foram se configurando, partindo da expulsão dos moradores, impossibilitando suas atividades de subsistência e chegando a valorização do turismo acima da população local. De acordo com Morsello (2008 apud SAMMARCO, 2013), essa questão é muito mais política do que científica, visto que o turismo gera mais riqueza do que a população local. Os usos tradicionais da terra pelas populações locais se caracterizam pela baixa intensidade e pela grande expansão territorial, e o turismo, ao contrário, ocupa uma extensão menor (concentrada) e maior intensidade.

Essas consequências variam de acordo com as características locais, mas em geral se apresentam conflitantes, já que, a partir da Convenção sobre Diversidade Biológica, essas questões ficaram em pauta sob o enfoque da necessidade das áreas de preservação como ferramentas que possibilitem um manejo mais sustentável, ou seja, uma abordagem que perceba o ecossistema como possibilidade de uso efetivo da terra e da água de modo a contribuir com os planos de desenvolvimento socioeconômico do local onde estão localizadas. Essa visão permite uma maior percepção sobre as populações locais e a possibilidade de reduzir a pobreza e trazer, ainda, benefícios para a sociedade como um todo.

Na Ilha do Mel, 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, ocorreram mudanças mais significativas nas práticas sociais dos nativos, 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 pelo Decreto Estadual nº 5.454 a Estação Ecológica da Ilha do Mel, com área de 2.240,69 ha, representando 80% da Ilha. 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 Estadual⁹, pelo Decreto Estadual nº 5.506 de 2002, com área de 337,84 ha. 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". Essa situação gerou diversas consequências que serão discutidas no estudo, mas que não são foco

⁹ Pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), os parques são definidos em seu art.11º: "O Parque Nacional tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico."

de reflexão neste artigo. O que é necessário aqui é compreendermos que o processo de desigualdade e abandono que a região passa é consequência não somente da maneira como foi criado o Parque, sem considerar as características dos sujeitos e sem inseri-los nas decisões, mas também da perda de identidade e pertencimento. Nesse sentido, compreendemos a escola como potencializadora de transformação das realidades por meio do desenvolvimento comunitário, já que é construída histórica e socialmente e legitimada como locus de formação e socialização das culturas.

● DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E A ESCOLA

A educação sempre esteve diretamente relacionada aos processos de desenvolvimento, ao longo da história da humanidade. Não é objetivo aqui discutir qual foi seu entendimento no decorrer das mudanças da sociedade, mas, apoiando em Callejas, Freitas e Gómez (2007), compreender qual é a relação entre as ações educativas e o desenvolvimento comunitário, considerando que “[...] Educação e desenvolvimento conformam um binómio indissociável, porquanto a finalidade de ambas na sociedade é alcançar melhores condições de vida e uma maior humanização” (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007, p.178).

Nessa perspectiva, essa relação é vista por duas vertentes: a que entende a educação como consequência do desenvolvimento (ou efeito) e a educação como prioritária e decisiva para o desenvolvimento. Quando interpretada como *consequência*, supõe-se que quanto mais eficientes forem os serviços aos quais a população tem acesso, incluindo a educação, maior é o desenvolvimento, ainda que em um processo de padronização (formação acadêmica, alfabetização e mão-de-obra qualificada). Já quando a educação é interpretada como *decisiva*, é vista como estratégia para superar o subdesenvolvimento, ou seja, ela é causa e ao mesmo tempo consequência do desenvolvimento. É uma relação, portanto, orgânica, visto que o processo para o desenvolvimento necessariamente é educativo. Os autores afirmam que

[...] toda a prática educativa é uma ação para o desenvolvimento e todo o processo de desenvolvimento é um acto educativo, pois ao educar-se, ao educar ao

aprender e ao partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma maneira de transformar o mundo, de validar ou recusar um modelo de vida e de desenvolvimento que, ao mesmo tempo, impõe uma determinada forma de encarar a educação” (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007, p.203).

O desenvolvimento comunitário, nesse sentido, necessita ser um processo tanto educativo quanto formativo, no qual a comunidade local envolvida se torna responsável também, já que participa das decisões referentes as resoluções de problemas comuns vivenciados. As principais linhas desse processo, de acordo com Callejas, Freitas e Gómez (2007), devem considerar:

Necessidade de um processo de transformação social: atua na realidade cotidiana, possibilitando um modo alternativo de envolvimento para mudanças sociais;
Vocação participativa e descentralizadora: participação social como maneiras de fazer, e não necessariamente como meta;
Situar as comunidades no centro do desenvolvimento, relevando os “ruídos” que acompanham a globalização: caráter endógeno sem desconsiderar o patrimônio herdado e os recursos locais;
Leitura complexa e integral da realidade: não pode ser reduzida a ações pontuais;
Comunidades como protagonistas: identidade coletiva, construção social da realidade não *para* as pessoas mas *com* elas;
Sustentabilidade como princípio ecológico-social;
Questões éticas: formas de ser consigo e com os outros, criando uma identidade cultural baseada nos direitos e deveres dos cidadãos,
Programação em sentido prospectivo: metas, ações, distribuições de recurso, etc., bem definidos e alinhados com uma visão otimista de futuro.

Considerando essa linhas, torna-se impossível pensar neste tipo de desenvolvimento sem se atentar a educação, já que ela possibilita a construção de metodologias adequadas e elevação da cidadania. O comunitário, portanto, 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).

Ressalta-se aqui a educação sob um *prima social*, vista como uma prática educativa realmente comprometida com uma melhoria na qualidade de vida e desenvolvimento humano, propiciando uma ampliação na concepção de educação, ou seja, que as ações educativo-ambientais impliquem em um compromisso real com o desenvolvimento das comunidades locais. Assim, as práticas escolares requerem o reconhecimento e atribuição do máximo possível de protagonismo na formação dos sujeitos, considerando seus conhecimentos, modos de vida e cultura, estendendo sua ação formativa aos problemas enfrentados pela comunidade – mantendo coerência com a vida dos estudantes – e oferecendo também serviços a ela.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

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.

Apoiando-se em Tozoni-Reis (2004), entendemos que as ações educativo-ambientais vão sendo construídas a partir das diferentes correntes teóricas que explicam as relações sociais historicamente e essas, conseqüentemente, vão desenhando a formulação das teorias pedagógicas que, que 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 constituiu-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.

A Educação Ambiental que se pretende no contexto do estudo é, portanto, crítica, 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). Para Freire, o processo de conscientização é elemento central no processo educativo, que por sua vez é dialógico e problematiza as relações sociais de exploração e dominação. Saviani não vê o processo de humanização sem que haja a identificação e apropriação dos elementos culturais. Assim, essa apropriação se torna elemento-chave na construção de instrumentos de prática social transformadora.

A perspectiva crítica é fio condutor de análise, já que possibilita a 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, 2009). Essa visão concebe a educação escolar como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, na perspectiva de formação humana.

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).

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 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 conseqüente democratização da sociedade, necessita assegurar a apreensão crítica da realidade.

Torna-se fundamental então compreendermos, segundo Saviani (1986) que os conteúdos são fundamentais e precisam ser significativos, uma vez que sem eles a aprendizagem deixa de existir, se tornando uma "farsa". Ele ressalta que os conteúdos são fundamentais porque a apropriação da própria cultura constitui o principal instrumento para a participação política dos sujeitos. Ao contrário,

[...] ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (...), o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação(SAVIANI, 1986, p.65).

Assim, o autor destaca que o professor pode ser profundamente político na sua ação pedagógica, ainda que não discursar sobre política. 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.

REFLEXÕES FINAIS

É fato que, assim como acontece nas ações educativas relativas ao meio ambiente, as Unidades de conservação, sobretudo as de uso restritivo, mais do que uma estratégia governamental de conservação,

refletem diretamente um tipo de relação homem-natureza. No caso das áreas protegidas brasileiras, que tem seu modelo embasado em princípios neoliberais que veem a ação do homem sempre como destrutivas, desconsiderando as atividades sustentáveis das comunidades locais, essa relação é percebida sempre conflituosa, já que há interesses antagônicos na conservação ambiental.

Assim, é visível que as comunidades que residem nessas regiões são, em grande parte das vezes, desconsideradas e privadas de seus modos de vida, o que traz consequências como a pobreza intensa, desvalorização cultural, perda de identidade, submissão, entre outras. Nesse sentido, é emergente que novas relações sociais sejam estabelecidas nessas regiões, considerando o papel da escola nos processos de emancipação dos sujeitos e desvelamento das realidades, a fim de que possam construir um desenvolvimento comunitário condizente a qualidade de vida da população.

Loureiro (2012) nos ajuda a entender que a Educação Ambiental, sob uma perspectiva crítica, facilita a identificação das intencionalidades que dão sentido as ações educativo-ambientais e o professor precisa estar atento a esse fato. Ou seja, um pressuposto básico da educação que visa emancipação é a formação com vistas a ação dos sujeitos a fim de que se organizem e intervenham em processos decisórios nos diversos espaços de participação existentes nas Unidades de conservação.

Callejas, Freitas e Gómez (2007) ressaltam que se a educação tem por finalidade "melhor os sujeitos", no sentido de agirem sobre o mundo e modifica-lo, significa que isso só é possível a partir da melhoria da sua relação com os demais. A compreensão das experiências dos sujeitos se torna então crucial, na medida que elas necessitam do outro e são do outro ao mesmo tempo, ou seja, elas só existem porque o outro existe, porque há relação entre os sujeitos.

Assim, podemos concluir que, uma vez que a educação, como prática social, está permeada por interesses e ideologias diversas, se comprometida com luta dos grupos explorados, pode contribuir para a intervenção real na realidade, efetivando seu papel político transformador. A educação escolar, de instrumento de dominação, passa a ser compreendida como estratégia de luta, em busca da ressignificação de seu espaço, cultura e saberes.

Nesse sentido a escola precisa criar oportunidades para que os estudantes desde cedo experimentem o que significa ser ativo e

crítico, solidário e democrático o que, nas palavras de Callejas, Freitas e Gómez (2007, p.285), é uma maneira de exercer "a cidadania activa e não conformista e inimiga da injustiça". Dessa forma, segundo os autores, o papel das escolas do ensino básico é justamente "moldar o bom cidadão", a fim de que futuramente possa questionar o descumprimento de valores democráticos de liberdade.

A formação dos sujeitos do campo, assim, precisa ser feita prioritariamente para que estes possam se organizar e intervir nos diversos espaços de participação e decisão existentes, já que compreendemos que a ação educativa, impregnada de sentido, é sinônimo de emancipação, é criar condições materiais e racionais para que os sujeitos possam estar livres para fazerem escolhas, conforme nos alerta Loureiro (2012):

[...] a dimensão humana para realizar-se (ser emancipado) precisa ultrapassar a desigualdade de classes, a fragmentação científica, as relações de dominação, a hierarquia entre saberes e a exclusão social, em que a crítica e a capacidade de reflexão e superação atinjam o ser concreto e a sociedade na qual este se manifesta e realiza. (LOUREIRO, 2012, p.19)

FIELD INEQUALITIES: CONTRIBUTIONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOLS LOCATED PROTECTED AREAS

ABSTRACT

The article seeks to thicken the debate on environmental education and their contributions to mitigating the inequalities suffered by people of the field. As a focal point for discussion it becomes school with catalyst element in the EU do in a conservation area located in the southern region of Brazil, more specifically in Mel / Paraná Island. The school is considered as potentiator of transforming realities through community development, as it is socially constructed and legitimized as training and socialization crop locus. Therefore, it addresses the context of the struggles for the field school in order to find the player and insert it into the issue, followed by a brief discussion of the Brazilian protected areas and environmental education in the school context. The text draws a link between the historical process of the

struggles for the right to rural education and the potential of environmental education to contribute to this process, especially in action and community development.

Keywords: Environmental education. Community development. People from the field. Environmental conservation units

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2000. Lei 9985/00 que Institui o Sistema Nacional de Unidade de Conservação da Natureza.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Emancipação. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 2*. Brasília: MMA/DEA, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

_____. *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

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

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.

Desigualdades no... - Vanessa M. Andreoli e Marília A. T. Campos

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.

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

Aprovado em julho de 2015
Publicado em dezembro de 2015