

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO
COMUNITÁRIO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS À PARTIR DO OLHAR DOS
PROFESSORES DA ILHA DO MEL/PR**

Vanessa Marion Andreoli

Marília Andrade Torales Campos

RESUMO

O presente artigo insere-se nas discussões sobre a Educação ambiental e sua inserção curricular a partir da práxis docente. Oriundo das primeiras reflexões de uma pesquisa de doutorado em andamento, busca, sob o olhar dos professores dos colégios estaduais situados no entorno das Unidades de Conservação da Ilha do Mel – PR, compreender as relações entre educação ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário. Para tanto, traz uma breve discussão teórica sobre a relação entre educação e desenvolvimento, compreendendo que a educação é uma possibilidade concreta para a transformação social. A análise parcial dos dados aponta que muitos professores apresentam uma visão conservacionista da educação ambiental, além de não planejarem as ações educativo-ambientais e relatarem falta de tempo para trabalhar com as mesmas. Apesar disso, consideram a escola como possível local de (des) valorização cultural e apresentam preocupação com a perda de identidade das comunidades da Ilha. Essas questões nos levam a refletir sobre a emergência de se pensar em uma educação ambiental em âmbito escolar que seja articulada aos interesses e emancipação dos sujeitos envolvidos, a fim de que possam se tornar protagonistas nas decisões comunitárias.

Palavras-chave: Educação ambiental, currículo, desenvolvimento comunitário, Unidades de Conservação.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é fruto da luta dos movimentos ambientais: emerge no campo educacional como uma resposta a problemática ambiental. Constitui-se portanto, em uma opção de contracultura ao modelo hegemônico de desenvolvimento desde seu surgimento (TORALES, 2015). Desenvolvimento este que acaba tanto por desvalorizar a degradação ambiental causada pelo modo de produção e consumo quanto por negar outros tipos de desenvolvimento, como é o caso do desenvolvimento comunitário.

A partir da institucionalização e obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis de ensino por leis e por programas governamentais, foram se delineando “modelos” para sua inserção nos currículos escolares. Nesse contexto, as ações de educação ambiental nas escolas estão sendo construídas e/ou determinadas por diferentes correntes teóricas que emergem das áreas da educação e dos debates sobre a crise ambiental (TOZONI-REIS, 2014; SAUVÉ, 2005; LOUREIRO, 2012).

É possível dizer então que o campo da educação ambiental constitui-se a partir de múltiplas visões e portanto ações no mundo, que nem sempre são harmônicas em seus fundamentos e práticas. Nessa perspectiva, ela não pode ser pensada nem praticada fora das relações sociais, que na sociedade capitalista, são baseadas nos modelos de produção e de consumo e também construídas cotidianamente a partir deles.

Dada essa configuração, a inserção da educação ambiental - particularmente na escola pública de educação básica, que se pretendeu delimitar no presente estudo - vai tentando se estruturar em um espaço no qual há constante disputa entre as correntes tradicionais e críticas, ou, como alerta Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 148), “[...] entre o processo educativo pela manutenção do capital contra a luta por uma educação para a transformação social.”

Nesse contexto, o papel fundamental da escola consiste em constituir-se como espaço de inserção/potencialização das questões ambientais como saber sistematizado (SAVIANI, 2003), o que demanda uma problematização dos currículos escolares. Além disso, há de se considerar que 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, principalmente na figura do professor, tornando-se crucial percebermos seu potencial transformador, por meio dos princípios que definem sua identidade político-ideológica (TORALES, 2013).

Assim, se considerarmos a *educação* como processo de humanização, a *escola* como o local responsável pela socialização dos saberes sistematizados à partir da crítica aos elementos culturais (onde o reconhecimento da realidade e a participação da comunidade são imprescindíveis) e o *currículo* como o conjunto de atividades nucleares destinadas a apropriação desses saberes, coloca-se o *professor* como potencializador do processo de emancipação dos sujeitos até então menos experientes (SAVIANI, 2003; FREIRE, 1987; TORALES, 2013).

Para compreender como se dá a inserção das ações educativo-ambientais em escolas localizadas no entorno de Unidades de Conservação, o objetivo geral da pesquisa de doutorado¹ em andamento é compreender a relação entre educação ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário, a partir do olhar dos professores das escolas da Ilha do Mel – PR. Como recorte, apontamos dois pontos estruturantes do artigo: a relação entre educação, currículo e transformação social e o dilema entre a educação, o desenvolvimento e a conservação ambiental.

¹ Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR; Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

É perceptível 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. Parte-se da ideia de que a escola, quando passa a ser vista por interesses políticos a partir da ideia de “desenvolvimento”, coloca-se ainda mais disposta a manipulações e reproduções. Cabe lembrar que a partir da segunda metade do século XX, a educação realmente é colocada sob a determinação das condições de funcionamento da emergente sociedade capitalista, o que Saviani (2003) denomina de “concepção produtivista de educação”.

Assim, é preciso compreender 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, ou seja, no currículo.

Corroboramos com as ideias de Vasconcellos (2011), que entende o currículo como possibilidade real da mudança da escola. Nessa perspectiva crítica, as questões que circundam o currículo se referem basicamente a sua intencionalidade: “Que currículo? A serviço de quem? Qual sua qualidade? Quais suas prioridades? Quais suas omissões?” (VASCONCELLOS, 2011, p. 28).

Nessa linha de pensamento, entendemos que o currículo assume uma dimensão cultural, uma vez que, segundo Callejas, Freitas e Gómez (2007), ele abrange conhecimentos e práticas acumuladas pela humanidade mas também a cultura dos professores e estudantes. O ponto central da concepção de educação nesse estudo passa pela compreensão de que, além de ajudar a “pensar” tipos de seres humanos, a educação ajuda a criá-los, uma vez que pode transmitir de um sujeito para outro os saberes acumulados que organizam os modos de viver e pensar das sociedades. Portanto, também é possível recriá-los, ainda que os recursos sejam complexamente limitados, encontrando instrumentos que os façam transformar situações de desigualdades e injustiças. Aí reside a razão para que haja esperança na educação, materializada em professores que se apropriem de mecanismos de emancipação dos sujeitos.

Assim, quando pensamos no contexto educativo, nos posicionamos favorável a ideia de Saviani (2003, p. 14): a escola é uma instituição que tem como papel a socialização do saber sistematizado, que diz respeito “[...] ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo [...]”. A organização das atividades da escola, portanto, devem se basear nesta

perspectiva, o que seria o mesmo que dizer que é a partir do saber sistematizado portanto que o currículo se estrutura. Assim, o currículo pode ser compreendido como “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2003, p. 18).

Problematizar o currículo sob a perspectiva da cultura, possibilita colocar em pauta toda a organização da escola e dessa maneira atribuir sentido às práticas que valorizam as especificidades. No contexto escolar, Callejas, Freitas e Gómez (2007) observam que as mensagens se condensam em um currículo, entendido pelos autores como uma soma de conteúdos e de práticas que serão ensinadas (ou deveriam ser) no cotidiano das escolas. Ressaltam que, para além do marco escolar, o currículo, quando assume sua dimensão cultural, se configura como “o repertório de conhecimentos e práticas humanas, a totalidade de conhecimentos e, num sentido mais sintético, a cultura que o educador e o educando constroem e intercambiam no processo vital cotidiano.” (Idem, p. 175).

Nessa linha de pensamento, os autores ressaltam que 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, em outras palavras, que a comunidade seja o próprio contexto didático e possa dessa maneira se fortalecer e emancipar.

A educação ambiental que se pretende refletir no contexto do estudo parte de uma perspectiva 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, 2003). Nesse sentido, 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, 2012). Compreende-se, nessa perspectiva, os sujeitos a partir de uma construção historicamente determinada, constituídos e se constituindo socialmente, por isso a importância de refletirmos sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

A crise ambiental que vivenciamos inegavelmente está aliada a insustentabilidade da lógica da produção capitalista (TEIXEIRA, 2006; LEFF, 2002; LOUREIRO, 2012). Sendo assim, a problemática ambiental está aliada ao “efeito de acumulação de capital e da maximização da taxa de lucro a curto prazo, que induzem a padrões tecnológicos de uso e

ritmos de exploração da natureza” (LEFF, 2002, p. 59). Além disso, o consumismo vem esgotando as reservas de recursos naturais, e a inserção da dimensão da sustentabilidade nesse processo pode ser uma alternativa eficiente, desde que seja entendida a partir de uma definição socioambiental.

Segundo Callejas, Freitas e Gómez (2007, p. 11),

Trata-se de uma crise enraizada na cultura, nos estilos de pensamento, nos valores e na falta de conhecimento e informação sobre os riscos que a deterioração dos recursos naturais podem provocar na vida humana.

Essa crise demanda, portanto, uma articulação com a produção de sentido das práticas educativas, que reforcem um sentimento de corresponsabilização e constituição de valores éticos, em uma perspectiva que priorize um novo perfil de desenvolvimento, baseado na sustentabilidade substantiva, compreendida à partir de Loureiro (2012, p. 38) como a “[...] negação absoluta dos modelos de desenvolvimento sustentáveis construídos no âmbito da economia de mercado [...]”, uma vez que estes se baseiam na “[...] primazia do capital sobre a vida [...]”.

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 pobreza e o subdesenvolvimento configuram um sistema complexo no qual cada componente incide nos demais, provocando um desequilíbrio na totalidade. Essa situação impede a superação da pobreza que, com o tempo, chega enraizar-se na vida cotidiana das pessoas e das instituições como um mal social crônico e ‘natural’.” (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007, p.48)

Os autores ressaltam que 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. Para os autores o desenvolvimento é um processo que possibilita a libertação dos sujeitos do medo, da pobreza e da exploração.

Dessa forma, a participação é vista como um dever do desenvolvimento, “considerando que não se pode transformar nem melhorar a realidade sem que os agentes da sociedade estejam conscientes das mudanças e que se comprometam com ela.” (CALLEJAS,

FREITAS E GÓMEZ, 2007, p.87). Deve ser vista para além da oportunidade de decisões coletivas, como direito de usufruto tanto dos bens materiais como culturais, e sua promoção deve ser entendida como uma “instrumentalização” dos sujeitos envolvidos, ou seja, “significa ‘dar poder’ às pessoas e dotá-las dos meios materiais e intelectuais suficientes para exercer esse poder a favor do bem-estar geral.” (Idem, p. 88).

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, p. 178), 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”.

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 ato 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 também se torne responsável, já que participa das decisões referentes as resoluções de problemas comuns vivenciados. O comunitário, portanto, se configura como uma luta “a favor das identidades múltiplas, pela pluralidade e abertura de fronteiras, partindo das realidades mais quotidianas” (Idem, p. 155).

Nesse sentido, 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 de social, de maneira geral. Torna-se impossível, portanto, pensar neste tipo de desenvolvimento sem se atentar a educação, já que ela possibilita a construção de metodologias adequadas e emancipação dos sujeitos.

Procuramos expor no próximo item, ainda que de maneira simplificada, aspectos que caracterizam o campo de estudo da presente pesquisa.

O CONTEXTO E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Atualmente a ocupação da Ilha do Mel se restringe basicamente em áreas de Unidade de Conservação de proteção integral – Estação Ecológica ao norte e Parque Estadual ao sul - e Setores de ocupação que estão dentro da zona de amortecimento². Apesar de não ter grande expansão territorial, a ilha representa o principal ponto de referência turística do litoral do Paraná (SEMA/IAP, 1996). Apresenta, portanto, além das características da insularidade, diversas restrições por ter 95% de sua área configurada como Unidade de Conservação.

Neste sentido, Diegues (1999) comenta que é importante que se reflita sobre a relação entre as formas de vida endêmica que existem numa ilha e os desequilíbrios que a ação humana pode causar neste ambiente. Essa situação se torna preocupante à medida que as ilhas apresentam, de maneira geral, fragilidades do ambiente natural que são potencializadas quando relacionadas a formas inadequadas de uso dos recursos e a poluição (DIEGUES, 1999). Dessa forma, são altamente suscetíveis a degradações ambientais e apresentam dificuldades de recuperação parcial. Além disso, os modos de vida tradicionais e particulares dos ilhéus encontram-se ameaçados quando aliados a implantação de Unidades de Conservação, que grande parte das vezes desconsideram a presença humana nessas áreas.

Particularmente no caso da Ilha do Mel, onde a população sobrevive direta e indiretamente das atividades turísticas intensas no período de verão, essa situação se agrava ainda mais, gerando problemas ambientais graves e muitas vezes irreversíveis. Até a década de 60 a população local da ilha tinha na pesca artesanal (para consumo e escambo) e na agricultura de subsistência suas principais fontes de renda (PIERRI e KIM, 2008) e, mais do que isso, seu modo de vida. Essa exploração, aliada as restrições impostas pela criação das Unidades de Conservação, fez com que a comunidade aos poucos perdesse seu modo de vida,

² As zonas de amortecimento são o entorno de uma unidade de conservação, onde as atividades humanas estão sujeitas a normas e restrições específicas, com o propósito de minimizar os impactos negativos sobre a unidade.

trazendo como consequência aumento da pobreza, questões relacionadas a violência e falta de interesse de grande parte dos jovens em continuarem na ilha.

Pierrri e Kim (2008) procuraram mostrar em seus estudos que a efetiva conservação das áreas de preservação depende da sustentabilidade social que, segundo as autoras, pode ser construída a partir do desenvolvimento econômico. Seu objetivo foi determinar o grau de compatibilidade existente entre o modelo de desenvolvimento econômico (turismo) que existe na Ilha do Mel e a sua conservação. A principal contribuição que o artigo trouxe para a construção da problemática da presente pesquisa foi a reflexão sobre o conflito existente na região entre conservação e desenvolvimento, demonstrando em seus resultados que os principais benefícios gerados nesse processo não são as comunidades. Com foco na conservação efetiva da Ilha, as autoras propõe que “se a população fosse a principal beneficiária haveria maior possibilidade de que se transformasse em protetora da conservação.” (PIERRI e KIM, 2008, p.01). Alertam ainda que isso não acontecerá sob a operação espontânea do mercado e que a criação formal das Unidades de Conservação, por si só, não assegura a conservação da natureza.

À partir dessa configuração apontada e compreendendo que na perspectiva crítica a educação é compreendida como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, podemos refletir que a especificidade da educação escolar reside no fato da promoção da consciência dos estudantes para compreensão, interpretação e transformação da realidade. Nessa linha de pensamento, cabe à escola uma responsabilidade específica de garantia da apropriação crítica e reflexiva dos saberes e elementos da cultura (SAVIANI, 2003; FREIRE, 1987). Nesse sentido, a pesquisa em questão voltou-se aos dois colégios estaduais da ilha que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e se localizam nas duas principais comunidades da Ilha: a Vila de Encantadas e Nova Brasília.

Constatou-se na pesquisa de campo que são muitos os problemas e desafios identificados pelos professores e equipe pedagógica. Dentre eles, destacam-se 1) a falta de participação da comunidade, em especial dos pais dos estudantes; 2) os professores que não se veem como parte do processo educativo pois muitos deles são temporários e permanecem no máximo durante um ano letivo nos colégios; 3) a negação das adaptações do calendário escolar por conta das especificidades da região pelo Núcleo Regional de Educação; 4) a falta de estrutura geral e mais especificamente da internet, entre outros.

Especificamente sobre as questões didáticas, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores é a organização curricular por áreas do conhecimento, oriunda de uma

proposta experimental específica para essas escolas, intitulada de “Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense”³ (PARANÁ, SEED, 2009), que apresenta como objetivo maior a construção de uma gestão democrática voltada a educação que permitisse a autonomia e cidadania dessas comunidades e dialogasse com os conhecimentos e identidades locais.

Como sujeitos da pesquisa participaram professores das duas escolas que relataram em um questionário exploratório desenvolverem ou terem desenvolvido atividades de Educação ambiental. À partir desse cenário, metodologicamente optamos pela técnica da Triangulação de dados para conduzir os caminhos da pesquisa, entendendo que assim é possível que se tenha maior credibilidade dos resultados da pesquisa. Assim, compreendemos que o principal objetivo dessa técnica visa contribuir não somente na coleta e análise do objeto em várias perspectivas, mas enriquecer o olhar e as dimensões que o compõe, validando com maior rigor as pesquisas qualitativas (MINAYO, 2005; MARCONDES E BRISOLA, 2014; GOMES *et al*, 2005).

Foram realizadas imersões nas comunidades, observações participantes e entrevistas semiestruturadas para compreender como se dá a inserção curricular da educação ambiental nos colégios e quais são sentidos que os professores atribuem a essas ações. Será realizado um grupo de discussão com os professores que atuam ou já atuaram nas duas escolas, critério esse que permitirá compreender quais são as fragilidades e potencialidades da atuação didático-pedagógica dos professores em ambas as realidades, assim como qual é o tipo de desenvolvimento que os mesmos acreditam ser o mais compatível com a realidade da região. Ressaltamos que os primeiros diálogos entre a educação ambiental e a realidade pesquisada que serão expostos a seguir são análises parciais dos dados coletados em campo.

PRIMEIROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Identificar como se dá a construção dos sentidos e saberes que materializam a prática pedagógica dos professores serve tanto como fundamento para entender como se dá a inserção da dimensão ambiental nos currículos formais quanto para repensar suas estratégias políticas e institucionais (TORALES, 2013). No caso dessa pesquisa, no que se refere aos *sentidos dos professores atribuídos a Educação ambiental* percebemos que a maioria dos entrevistados

³ Documento construído em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, por meio do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, a Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral e os coordenadores das escolas das Ilhas do litoral do Paraná.

dizem que a “conscientização” ambiental é o que a caracteriza. Esse é um problema que se repete em vários contextos, de acordo com Loureiro (2012). Compreendemos que não conscientizamos ninguém mas podemos instrumentalizar os estudantes para chegarem a consciência/desalienação, processo que se dá na relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, somada a uma prática social que proporcione a reflexividade e que seja fundamentada teoricamente. Nesse sentido, “[...] o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida” (LOUREIRO, 2012, p.33). Assim, entendemos que a conscientização é um processo não unidirecional, mas coletivo, com o mundo, com os outros, baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1987).

As *motivações iniciais* para se trabalhar com as questões ambientais apontadas pelos professores estão relacionadas com a preocupação com o futuro da Ilha e a desvalorização cultural da comunidade. As respostas da pesquisa apontam para três pontos:

a) a questão cultural envolvida:

P1: “Fazer eles perceberem o quanto precisam [...] da cultura da comunidade”

P2: “valorizar os mais antigos, os saberes locais”

b) a relação com o espaço/meio que vivem:

P1: “Fazer eles perceberem o quanto precisam cuidar desse espaço que vivem”

P3: “Por uma questão de conhecimento do meio em que eles se inserem”

c) a preservação das gerações:

P2: “Salvar as futuras gerações”

P3: “Educar os alunos a levar isso para os pais”

Corroboramos com as ideias de Tozoni-Reis (*et al* 2013, p.11) de que há um problema que permeia as práticas educativas: não se tem “uma mesma compreensão sobre o processo de formação humana que está em curso no processo de educação escolar”. Assim, quando abordamos as motivações e objetivos dos professores na inserção da educação ambiental, entendemos que um fator determinante é justamente a concepção de ser humano e sociedade que eles possuem. Dessa forma, é possível partirmos da ideia de que o saber dos professores é um saber social e está intrinsecamente relacionado com a sua identidade, assim como com sua experiência de vida (história profissional, relações com os alunos e, principalmente no contexto desse estudo, com outros atores sociais – instituições e a comunidade local). O ponto que se parte para análise é justamente a característica social desses saberes, porque são compartilhados por um grupo que cotidianamente se relaciona, possui formação comum, modos

de vida próximos, trabalha e divide um mesmo campo. Justamente por conta disso, estão sujeitos a representações coletivas de trabalho.

É crucial que vejamos o papel do professor como decisivo na potencialização da inserção curricular da Educação ambiental na escola, que a nosso ver se “materializa” na forma como organizam e exercem sua práxis docente cotidianamente, característica que a presente pesquisa pretende compreender mais profundamente na identificação do *desenvolvimento das ações educativo-ambientais* da escola. Nessa perspectiva, quando abordarmos os professores em relação ao *planejamento* das ações educativo-ambientais, identificamos que o planejamento não é coletivo e, na fala de todos eles, não planejam especificamente sobre a Educação ambiental, como comenta o P2: “*Não faço um planejamento específico da área ambiental, mas o tema vai surgindo o tempo todo nas aulas... a educação ambiental surge dos conteúdos que a gente trabalha*”. Admitem ter muitas dúvidas principalmente no que se refere a relação entre as áreas do conhecimento e em que momento podem abordar a questão ambiental, fato que justificam pelo não apoio recebido pelo Núcleo Regional de Educação e pela própria equipe pedagógica da escola. Nessa perspectiva, Torales (2013) alerta para o fato de que exige-se do professor que ele tenha clareza na elaboração e execução dos objetivos educacionais que pretende alcançar, mas eles mesmos admitem ter dúvidas e muitas vezes apresentam uma “descrença nos programas oficiais” (considerando os livros didáticos também como parte desses programas).

Os professores entrevistados repetem em alguns momentos distintos, mas especialmente quando abordados sobre os *conteúdos e saberes*, que “*o tempo é curto para muito conteúdo*” (P1), ou ainda que “*não dá tempo de trabalhar com a Educação ambiental especificamente*” (P2). Torales (2013) destaca que a questão do tempo foi propulsor dos primeiros debates sobre as possibilidades metodológicas de inserção da Educação ambiental nos currículos escolares. Na perspectiva crítica que defendemos nessa pesquisa, os conteúdos curriculares são fundamentais e constituintes dos currículos, e nesse sentido há necessidade de uma definição clara de quais são os conteúdos da Educação ambiental. Só que essa definição não é explorada, fato que, de acordo com Tozoni-Reis (*et al*, 2013), abre espaço para práticas frágeis, superficiais e pontuais, ou seja, que caminham à margem do processo educativo escolar, como podemos observar nas falas dos professores entrevistados. Segundo a autora esse é um problema pouco explorado ainda pelos pesquisadores que se dedicam a questão dos conteúdos curriculares, sendo portanto um “tema controverso na educação ambiental crítica escolar” (TOZONI-REIS *et al*, 2013, p. 6).

Tozoni-Reis (2013, 2014) observa que as iniciativas no processo de inserção da questão ambiental na escola não se configuram como uma tarefa fácil, já que muitos estudos indicam que as práticas tendem a desvalorizar o currículo por meio de atividades fragmentadas, pontuais e prático-utilitaristas. É importante ressaltar ainda, de acordo com Torales (2013), que a compreensão dos professores em relação à temática ambiental precede a ação direta com os estudantes. A autora, ao afirmar que a inserção das ações educativo-ambientais só se efetivará quando os professores assumirem como responsabilidade, nos ajuda a entender a centralidade da decisão pedagógica dos professores:

[...] a ação dos professores é imperativa para o processo de inserção da Educação Ambiental no âmbito escolar, visto que sua prática profissional comporta situações problemáticas, que exigem o estabelecimento constante de posições e enfrentamentos de forças e de poder, que reproduzem as mesmas características da dinâmica social. (TORALES, 2013, p.10).

Sobre o papel da escola na comunidade, os professores entrevistados acreditam que essa relação é fundamental para que alguma mudança aconteça na direção da valorização e fortalecimento da mesma. Concordam que a escola é um local privilegiado para mobilizar a comunidade, conforme comenta uma das professoras: *“a escola é o lugar onde todos os jovens da Vila se encontram, então deveria ser um espaço para pensar em melhorias para a comunidade deles”* (P1). 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.

Considerando que a Educação ambiental para transformação social elimina 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.

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 (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007). Essa situação reforça a importância da humildade para perceber que somos seres inacabados em constante formação/transformação (FREIRE, 1987), e aprendemos, portanto, ao longo da vida em diferentes espaços e com diferentes sujeitos, independente de sua posição social.

Assim, entendemos que a Educação ambiental crítica – e portanto, emancipatória 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 (LOUREIRO, 2012).

REFLEXÕES FINAIS

Para finalizar o texto, destacamos que os caminhos da pesquisa apontam para o fato de que à escola cabe um papel dinâmico: o de renovar-se para atender as demandas da realidade, considerando o reconhecimento e a promoção de “[...] novos desenhos de organização escolar e encargos mais adequados à reivindicação de uma escola em mudança e para mudança da comunidade” (CALLEJAS, FREITAS E GÓMEZ, 2007, p. 298). O reconhecimento se refere a aceitação das potencialidades comunitárias para melhorar a ação educativa na escola e a promoção na comunidade, e ao consenso quanto a necessidade fundamental da educação para transformação das realidades.

Assim, compreendemos que uma escola que contribui para o desenvolvimento comunitário é aquela que se atenta aos problemas, carências e necessidades da comunidade, que no caso pesquisado, são muitas. Além disso, à escola nessa perspectiva também cabe identificar as necessidades de aprendizagem e admitir a ação social comunitária também como sua responsabilidade, uma vez que a superação das desigualdades depende do empoderamento das comunidades que se inicia com a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Apoiando-se em Callejas, Freitas e Gómez (2007), a questão ainda emergente que se coloca quando nos propomos a problematizar a inserção curricular da educação ambiental é: a ação educativa das escolas vem contribuindo para a formação de sujeitos que conhecem e compreendem criticamente a sua realidade e são ativos na participação comunitária? Nesse sentido, ressaltamos a importância de se acreditar em uma educação que realmente transforme, tendo em vista que, no caso dos professores, essa inserção não é tarefa simples, já que são necessárias, além de diversas mudanças na prática pedagógica (didáticas e

curriculares), a ação individual e seu compromisso/identificação com o coletivo (TORALES, 2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARIDE, J. A.; FREITAS, O. M. P.; CALLEJAS, G. V. **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade**. Porto: Profedições, 2007.

DIEGUES, A. C. **Sociedades insulares e biodiversidade**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1999. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/Marajo.pdf>. Acesso em 22/01/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap. São José dos Campos/SP, Brasil, v. 20, n. 35, jul. 2014.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. pp. 19-51.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação do Campo. **Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2009. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranagua/arquivos/File/Diversidade/Ilhas/PP_PAR193_2010.pdf.

PIERRI, N.; KIM, M. K. **A Sustentabilidade Social Como Condição Para A Conservação**. O Caso Da Ilha Do Mel (Paraná, Brasil). IV ENANPPAS – Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade. Junho de 2008. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT16-767-1065-20080510232741.pdf>.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Conteúdos curriculares da educação ambiental na escola**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: VII Encontro Pesquisa em Educação ambiental (VII EPEA): Problematizando a temática ambiental na sociedade contemporânea. UNESP Rio Claro, 2013.

_____; CAMPOS, L. M. L. **Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores**: articulações necessárias. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 145-162. Editora UFPR.

SEMA/IAP. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos / Instituto Ambiental do Paraná. **Plano de Manejo da Estação Ecológica da Ilha do Mel**. Curitiba: Sema, 1996.

TEIXEIRA, C. **Educação e desenvolvimento sustentável na Agenda 21 brasileira**. Revista Ambiente & Educação. v.11. Rio Grande: FURG, 2006. p.135-156.

TORALES, M. A. **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, PPGEA – FURG. v. especial, p. 1-17, mar. 2013.

_____. **A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, PPGEA – FURG. v. 32, n.2, p. 266-282, jul./dez. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 3 ed. São Paulo: Libertad, 2011.