SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIEL DO CARMO POMPEU

PENSANDO COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESERVA EXTRATIVISTA IPAÚ-ANILZINHO

BELÉM – PARÁ
2017

ELIEL DO CARMO POMPEU

PENSANDO COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESERVA EXTRATIVISTA IPAÚ-ANILZINHO

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como Exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Marilena Loureiro da Silva

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

BELÉM – PARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

P788p Pompeu, Eliel do Carmo.
Pensando com a educação crítica para crítica da educação ambiental na Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho / Eliel do Carmo Pompeu; orientadora Marilena Loureiro da Silva. – Belém, 2017.
113 f.

Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Educação ambiental – Baião (PA). 2. Educação e Estado – Baião (PA). 3. Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho (Baião - PA). I. Silva, Marilena Loureiro da (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 372.357

ELIEL DO CARMO POMPEU

PENSANDO COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESEX IPAÚ-ANILZINHO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 03/05/2017

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof.ª Dra. Marilena Loureiro da Silva
Orientadora - ICED/UFPA

_____

Prof.º Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Examinadora Interna- ICED/UFPA

_____

Prof.º Dr. Mário Vasconcellos Sobrinho
Examinador Externo –PPAD/UNAMA

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem, em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

(Paulo Freire 1983, p.25)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBS Comissões Eclesiais de Base

CIMI Conselho Indigenista Missionário

CONTAG Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT Comissão Pastoral da Terra

CSN Conselho Nacional dos Seringueiros

CUT Central Única dos Trabalhadores

EA Educação Ambiental

FBCN Fundação para Conservação da Natureza

ICMBIO Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ONG'S Organizações Não Governamentais

PADS Projetos de Assentamentos Dirigidos

PNUMA Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

RESEX Reserva Extrativista

UC Unidade de Conservação

UNESCO Organização Para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Políticas Públicas e o Marco Legal da EA 34
Tabela 02 Informantes da Pesquisa 61
Tabela 03 Descrição dos Informantes da Pesquisa 62
Tabela 04 Quadro Analítico 01 72
Tabela 05 Quadro Analítico 02 75
Tabela 06 Quadro Analítico 03 79
Tabela 07 Quadro Analítico 04 85
Tabela 08 Quadro Analítico 05 88
Tabela 09 Quadro Analítico 06 91
Tabela 10 Dados das Ações do Mais Educação 94
Tabela 11 Quadro Analítico 07 96
Tabela 12 Quadro Analítico 08 99

LISTA DE MAPA/IMAGEM

Imagem 01 Joana Peres e Anilzinho 22
Mapa 01 Localização RESEX Ipaú-Anilzinho 23

RESUMO

O presente estudo teve como objeto a Educação Ambiental (EA) nas escolas EMEIF de Anilzinho e Joana Peres. Dessa formulação buscou-se responder as seguintes questões: Que contexto se evidencia para realidade sócio-educacional da EMEIF Anilzinho e EMEF de Joana Peres para uma EA por viés crítico? Que proposições de EA tem sido pensada para o contexto das EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Peres como práticas de EA? Como a EA se apresenta na EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres tendo como contexto comunidades tradicionais e a institucionalização da RESEX? Partindo desses questionamentos, buscou-se analisar a EA presente na percepção dos sujeitos educadores e no contexto da EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres enquanto instrumento de mediação pedagógica e sociabilidade ambiental. A metodologia foi produzida por revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada, tendo como método de referência o materialismo histórico-dialético e, como, técnica de interpretação a análise de conteúdo. O estudo desempenhou algumas conclusões: os sujeitos e o contexto das escolas apresentam pouco conhecimento da institucionalização da Política de Educação Ambiental e apesar da EA fazer parte da consciência social dos sujeitos educadores das escolas, estes, não tem promovido aprofundamento teórico-prático, organização pedagógica, diálogo entre escola e RESEX, entre conhecimento tradicional e conhecimento cientifico, articulação entre escola, políticas e comunidade, assim como, falta formação, esclarecimento quanto a RESEX, EA e outros recursos para produzir avanços na realidade socioambiental das escolas de Anilzinho e Joana Peres.

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Política Pública; Mediação Pedagógica; RESEX.

ABSTRACT

This study had as object the Environmental Education (E.A) from Anilzinho and Joana Peres EMEIF. This formulation sought to answer the following questions: What is an evident context about the socio-educational reality of Anilzinho EMEIF and Joana Peres EMEF for an Environmental Education by critical bias? What Environmental Educational propositions have been thought for EMEIF context from Anilzinho and EMEIF from Joana Peres as E.A practices? How does E.A present itself at EMEIF from Anilzinho and at EMEF from Joana Peres, having as context traditional communities and the institutionalization of RESEX? It was sought to make an analysis about the present E.A in the perception of educator subjects and in the context of EMEIF from Anilzinho and EMEF from Joana Peres as an instrument of pedagogical mediation and environmental sociability.

The methodology was produced by bibliographical review and semi-structured interview, using as reference method historical-dialectical materialism and, as a technique of interpretation, content analysis. The study came up to some conclusions: The schools' subjects and contexts have little institutionalization knowledge of the National Policy of Environmental Education and although the E.A came to be part of the social conscience of the school educator subjects, these have not promoted theory-practicing, pedagogical organization, discusses among schools and RESEX, between traditional and scientific knowledge, school articulation, policy and community, as well as, formation, understanding on RESEX, E.A and other resources to produce advances over Socio-environmental schools reality from Anilzinho and Joana Peres.

Key Words: Environmental Education; Public Policy; Pedagogical Mediation; RESEX.

SUMÁRIO

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA 16

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS 18

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA 19

1.4 ESTRUTURA DE EXPOSIÇÃO 19

SEÇÃO II

2 LÓCUS DA PESQUISA, CONSTRADIÇÕES HISTÓRICO-AMBIENTAIS NA CRIAÇÃO DA RESEX IPAÚ-ANILZINHO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HEGEMONIA 21

2.1 SOBRE O LÓCUS DA PESQUISA 21

2.2 SOBRE AS CONTRADIÇÕES HISTÓRICO-AMBIENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA RESEX IPAÚ-ANILZINHO 24

2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ARGUMENTANDO A EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NAS RESEX 33

SEÇÃO III

3 RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA, DA DIALÉTICA DO AMBIENTALISMO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E A PEDAGOGIA-HISTÓRICO-CRÍTICA 38

3.1 RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA E SUAS MEDIAÇÕES: TRABALHO-EDUCAÇÃO, PRÁXIS E ESCOLA 38

3.2 DA NATUREZA DO AMBIENTALISMO ECOLÓGICO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASIL E UMA FORMULAÇÃO CRÍTICA 42

3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO ENCONTRO DA PEDAGOGIA-HISTÓRICO-CRÍTICA 50

SEÇÃO IV

4 DOS REFERÊNCIAIS AO CAMINHO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO 54

4.1 CONSTRUINDO A PESQUISA 54

4.2 ETAPAS METODOLÓGICAS 59

SEÇÃO V

5 **A CONSTRUÇÃO DA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESERVA IPAÚ-ANILZINHO** 64

5.1 APARÊNCIA E ESSÊNCIA: ELEMENTOS PARA IDENTIFICAR A CRÍTICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E ANILZINHO E JOANA PERES 64

5.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS ESCOLAS DE ANILZINHO E JOANA PERES: UMA POLÍTICA QUASE DESCONHECIDA 72

5.3 EA NAS EMEIF DE ANILZINHO E JOANA PEREZ: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EDUCAÇÃO 74

5.4 PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS EMEF DE ANILZINHO E JOANA PERES: EA CONSERVADORA, ISOLAMENTO DOS EDUCADORES E DESORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA 79

5.5 NECESSIDADES APRESENTADAS PELAS EMEF DE ANILZINHO E EMEIF DE JOANA PERES QUANTO A EA: AUSÊNCIA DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E RESEX/FALTA DE FORMAÇÃO, ESCLARECIMENTO QUANTO A RESEX E EA 85

5.6 PROBLEMÁTICAS PARA SE PENSAR A EA NAS EMEF DE ANILZINHO E EMEIF DE JOANA PERES: QUEIMADAS, ASSOREAMENTO, LIXO, EROSÃO, DESMATAMENTO, POLUIÇÃO, AQUECIMENTO GLOBAL 88

5.7 RELAÇÃO ESCOLA, POLÍTICAS DE EA E COMUNIDADES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POUCA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, POLÍTICAS E COMUNIDADE 90

5.8 DIFICULDADES PARA UMA EA POR VIÉS CRITICO: FALTA DE FORMAÇÃO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR 96

5.9 EA COMO INSTRUMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO COMUNIDADE TRADICIONAL E RESEX: FALTA DE DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO TRADICIONAL E CONHECIMENTO CIENTIFICO 99

6 CONCLUSÃO 103

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 106

APÊNDICES 110

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

A dissertação aqui desenvolvida apresenta uma análise sobre a Educação Ambiental (EA) em Unidade de Conservação (UC)[1] do tipo Reserva Extrativista (RESEX)[2] focalizando na dinâmica da EA a partir de sujeitos educadores nas escolas de Anilzinho e Joana Peres: **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Anilzinho e a Escola Municipal de Ensino fundamental de Joana Peres**, ambas pertencentes a Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho, situada no município de Baião, Estado do Pará.

Ao se buscar conhecer o surgimento das RESEX, discussões sobre EA passam a ser elucidadas com a existência de contexto em que as problemáticas ambientais produzem uma relação contraditória envolvendo meio ambiente e sobrevivência de sujeitos que passam a pensar a criação desse tipo de UC como uma perspectiva de resposta a realidade social vivenciada, mas pouco se avançou na compreensão e materialização desse tipo de instituição enquanto organização socioambiental produzida por comunidades tradicionais.

Em formulação de Costa (2014) voltada a reservas extrativistas observa-se que ainda é muito evidente a falta de esclarecimentos, formação, educação quanto a sustentabilidade a partir da criação das RESEX. Em análise dissertativa de Moraes (2016) sobre EA na reserva extrativista Ipaú-Anilzinho, tomando como foco a atuação do ICMBio como gestor dessas áreas, observa-se que algumas iniciativas têm sido propostas no campo da EA, porém o papel deste órgão se atém na fiscalização e atuação em outras questões.

---

[1] As Unidades de Conservação se apresentam em dois grupos: as de proteção integral e as de uso sustentável. A primeira refere-se à proteção da natureza, de forma indireta dos recursos naturais, a segunda busca compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de determinada quantidade de recursos naturais. Ver a lei 9.985 de 18 de julho de 2000, que institui os Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza SNUC.

[2] Conceitualmente as RESEX é uma categoria de UC, uma área de domínio público, de uso das populações tradicionais que praticam atividades extrativas tradicionais, assim como, desenvolvem a sua subsistência através da realização do extrativismo, da agricultura se subsistência, da criação de animais de pequeno porte, tendo como objetivo defender os meios de vida, a cultura tradicional e o uso sustentável dos recursos naturais. (BRASIL, 2000). Ver art. 18 da Lei nº. 9.985 (BRASIL, 2000).

Em meio a informações que apresentam as RESEX como área de domínio público destinado ao uso de populações tradicionais com domínio de atividades extrativas, agricultura de subsistência, criação de pequenos animais buscou-se uma imersão na compreensão e atuação de sujeitos envolvidos com processos educacionais junto às instituições escolares das comunidades, Anilzinho e Joana Peres, tendo como referência a EA como uma política pública e o contexto de problemáticas tomado para a preservação dos meios de vida, da cultura de populações tradicionais, do uso sustentável de recursos naturais e do meio ambiente.

Ao surgirem no estado do Acre pela luta de seringueiros com uma série de questões que não só dizem respeito às relações do homem com a natureza, mas por relações de trabalho, falta de regulação fundiária, ameaça de desmatamento por fazendeiros e projetos de colonização, as RESEX trazem segundo Costa (2014) uma relação de dupla intenção: de um lado garantir trabalho e sobrevivência das populações tradicionais e, por outro, racionalizar a exploração dos recursos e dos produtos da floresta.

Com vistas para uma reflexão no campo educacional observa-se a presença de certo confronto ou uma contradição inaugurada entre o modelo de organização tradicional dos seringueiros e um novo modelo inaugurado pela sociedade moderna, onde, na Amazônia, um dos grandes mentores de uma nova proposta de sobrevivência tem como instituição o INCRA e as intervenções por novo modelo de colonização, de Agricultura e distribuição das terras.

Direcionando as discussões sobre a EA para esse contexto evidenciado observa-se que a mesma, enquanto política pública tem avançado para o campo das contradições sociais, porém pouco tem se discutido sobre a relação teórico-metodológica por esta desenvolvida. Entende-se com essa observação uma necessidade em trazer para o campo da EA novas análises quanto a relação teórico-prática do que tem sido feito em EA para as RESEX. Teoricamente autores como Loureiro (2012) vem se empenhando por um viés mais crítico sobre a EA, porém a tendência conservadora tem se evidenciado com maior força em discussões que demonstram uma EA dispersa da realidade em que os problemas ambientais acontecem.

Uma maneira de exemplificar o que está sendo dito tem ocorrido através de discussões envolvendo a dimensão cidadã e ética, aonde vem se buscando com maior evidencia o sentido de um novo código moral para um mundo que seja ecologicamente construído e com menor importância categorias, como, participação e interdisciplinaridade, com possibilidades de expor a presença de contradições nas diferentes tendências paradigmáticas de EA (LOUREIRO, 2012).

Não menos importante se observa uma disparidade quando se pensa no envolvimento do saber cientifico com o saber popular, na proposição de soluções técnicas dissociada de relações de poder e da política, a tentativa de solucionar problemas ambientais pelo plano da consciência e da ética descoladas da dinâmica social. Tem se disponibilizado mais atenção a crise ambiental como uma crise ética ou civilizatória ao invés de pensar que o homem pela necessidade de repensar o modo de produção de sua própria existência pode propor um novo processo educativo tomando para isso a EA (LOUREIRO, 2012).

No intuito de ser criada em 2005 a RESEX Ipaú-Anilzinho através de população tradicional apresentou como uma das motivações a necessidade de conter avanços de conflitos territoriais e possibilitar garantia de usufruto de atividades coletivas de subsistência. Então, observa-se que uma vez inaugurado um modelo de defender os interesses das populações tradicionais a criação da Resex passa a ser adotado como instrumento pela comunidade de Anilzinho na defesa e garantia da terra, e, do direito de praticar a atividade extrativa da Castanha[3] considerada um produto de troca e aquisição de mercadorias junto a comerciantes de origem portuguesa, instalados as margens dos rios desta comunidade.

Tal situação, para a pesquisa, se revela um momento educativo que se justifica não pela necessidade econômica ou de delimitação de um território evidenciados na luta pela criação da RESEX Ipaú-Anilzinho, mas por um processo de negação educativa que sinaliza no plano prático uma nova estrutura objetiva (a RESEX Ipaú-Anilzinho) propiciada pela formação social dos sujeitos pertencentes às comunidades envolvidas com processo de outra racionalidade ambiental.

---

[3] Semente de uma árvore (Bertholletia excelsa) de grande porte da família botânica Lecythidaceae nativa da Amazônia. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Bertholletia_excelsa).

Acerca desta percepção, passa-se a fazer alusão ao campo teórico que apreende o homem agindo sobre a natureza, bem como sobre as relações sociais, não apenas por sua função prática, como um animal que se adapta as condições que estas oferecem, mas sim, como ser pensante que ao forjar sua consciência em alguma concepção de educação (atrelada a movimentos sociais, a saberes tradicionais) pode propor, diante de suas necessidades, saídas como a criação de Reservas Extrativistas. Dialogando com Vázques (2011) Observa-se que se trata de uma típica característica do homem da Práxis, aquele que constrói uma concepção de mundo subjetivamente de forma objetiva integrada a relação teórico-prática.

Com efeito, para a consciência deste pesquisador forjada nesse movimento, o debate da EA no estágio que essa se apresenta como uma política pública a ser garantida nas escolas não está dissociada de um debate que envolve diferentes concepções do que se considera como natureza a qual por relações históricas se observa a presença humana. Assim, considera-se que as discussões perpassam a formulação de existência de uma natureza externa ao homem sobre a qual se tenta frear as ações humana e o avanço, por exemplo, da sociedade urbana, assim, defendida por conservacionistas[4] na criação UC sem intervenção direta do homem. Por outro lado, uma natureza humana, construída pela negação da natureza externa em prol da natureza humanizada (SAVIANI, 2007), ambas inseparáveis, e, capazes de melhor explicar a relação das populações tradicionais com a natureza externa e em melhor situação de equilíbrio ambiental.

Tais relações observadas consistem na existência de processos educativos, tendo em vista que, para essa contextualização, a discussão se remete a mudanças na natureza da educação EA que se concebe como movimento dialético na superação da natureza conservadora da educação para uma “Educação Ambiental transformadora” (LOUREIRO, 2012). Na perspectiva do autor, a ausência de pensar a EA como um processo educativo, presente na história, tem gerado práticas sem endereços de contexto, o que requer uma mudança de postura para que a EA tome novas discussões para além do estado físico da natureza, focando na realidade

[4] Defensores de uma tendência de EA ligada a algumas atividades como ecoturismo, trilhas interpretativas, biodiversidade, biomas específicos, observação de aves, dinâmicas agroecológicas e de senso de percepção.

socioambiental, na crítica do homem abstrato assim como tendências conservadoras[5] envolvidas na formação de educadores ambientais.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Tomando como referência os momentos de aprendizagem teórica enquanto estudante-pesquisador, observador da realidade social empírica da RESEX Ipaú-Anilzinho, obtém-se como perspectiva de investigação uma questão que se formula como elementar para a presente pesquisa:

Esta consiste basicamente em saber de que como a EA é concebida e realizada nas escolas das comunidades de Anilzinho e Joana Perez, na RESEX Ipaú-Anilzinho, tendo como mediadores sujeitos educadores diante de conhecimentos formais e saberes das comunidades Tradicionais que podem ser envolvidos para o desenvolvimento educacional desta RESEX?

Em meio a um cenário que envolve discussões sobre sustentabilidade e proteção ambiental observa-se que questões sobre EA passam a ser elucidadas com maior frequência sendo estas apontadas na direção de um caminho que possa superar a crise que se instaura tanto na sociedade moderna atual quanto à maneira do uso e apropriação dos recursos naturais para sociedades futuras. Nessa configuração que envolve o futuro da EA como possibilidade de racionalidade altamente desenvolvida para o surgimento de uma sociedade logicamente equilibrada depara-se com modelos de sociedades tradicionais em que sua principal sociabilidade se revela pela criação dos instrumentos de luta para garantia da sobrevivência.

Essa formulação, logicamente, se funda no desafio que se instaura para o campo da consciência socioambiental pensar a execução de um projeto sócio

---

[5] Guimarães (2004, p. 27) considera essa perspectiva como aquela que “fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-o, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. Centrada na parte, vela a totalidade nas suas complexas relações [...]” com “uma prática pedagógica objetivada no individuo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista)” [...] “foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado.

educacional para contextos em que a vida humana e da natureza sentem-se impactadas por contradições socioambientais. Então, pensando na situação em que a EA precisa ser revista como objeto de crítica e instrumento de transformação, buscou-se construir uma pesquisa em que o contexto de análise é propicio para discussões que fortaleçam o campo da EA para que princípios que regem as UC – RESEX venham a se concretizar.

Em estudo de Costa (2014) sobre RESEX fica evidenciado que este tipo de instituição criada para favorecer o equilíbrio na apropriação da natureza não tem gerado processos de inclusão e garantia de conservação dos recursos naturais, evidenciando que existem problemas que transcendem a criação deste tipo de instituição. Por outro lado, aponta necessidade em direcionar ações, investimentos e implementação de políticas públicas educacionais, pois estas convivem com falta de infraestrutura e serviços básicos. Para o mesmo, cumprimento e manutenção dos preceitos gerados pela criação das RESEX dependem da materialização de ações educativas tanto para melhorar processos de gestão, administração, autorreflexão, quanto para explicitar os diferentes interesses que se sobrepõe na consolidação das UC.

Nesse sentido, a EA como uma política pública deve perpassar pela dinâmica socioambiental dos problemas e de possíveis soluções que podem ser pensadas visando proporcionar condições de vida mais digna às comunidades das RESEX. Tomando essa perspectiva de entendimento ainda se considera que na medida em que os membros das comunidades assumirem papel de partícipes e colaboradores de ações de interesse comum passam também a compreender melhor a problemática vivenciada, o papel de atores, como ICMBio, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Universidades, dentre outros, para estabelecer debates mais consistentes no fortalecimento político do conselho deliberativo das RESEX e no planejamento de ações sustentáveis capazes de respeitar as necessidades das populações locais (COSTA, 2014).

A princípio, parte-se de negação sensório-concreta, que apreende o momento de criação das RESEX como formação de consciência coletiva para conter problemas existentes na natureza socioambiental de comunidades tradicionais, e, por abstrações que se iniciam desde a relação ontológica do homem com a natureza a relações

multideterminadas pelo desenvolvimento do sistema do capital em que se busca avançar para uma nova construção que se instaura na realidade concreta de problemas socioambientais a qual vive a sociedade atual. Acredita-se que por análises mais complexas novos rumos podem ser construídos no aprofundamento da simples absorção de ações mais pontuais oferecidas por uma racionalidade conservacionista ou pragmática[6] veiculadas por instituições e organismos oficiais de EA.

Direcionando atenção ao caminho pelo qual se pretende investigar a EA através de sujeitos envolvidos com contexto escolar das EMEIF DE Anilzinho e Joana Peres tomou-se como prerrogativa a educação crítica para crítica da EA que vem sendo concebida e processada em ambas as instituições. Assim, na formulação da metodologia, adentrou-se ao materialismo-histórico-dialético no intuito de apreender a EA partindo de uma realidade em que se observa a existência de contradições que permitem ser explicadas por movimento dialético de superação para uma nova realidade por relações históricas que se permite unicamente a seres humanos transformados pensarem em novos modelos de transformação.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Quanto às indagações para nortear essa pesquisa seguiu-se os seguintes questionamentos:

- Que contexto se evidencia para realidade sócio-educacional da EMEIF Anilzinho e EMEF de Joana Peres para uma EA por viés crítico.

- Que proposições de EA tem sido pensada para o contexto das EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Peres como práticas de EA;

- Como a EA se apresenta na EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres tendo como contexto comunidades tradicionais e a institucionalização da RESEX;

[6] Corrente focada no lixo, coleta seletiva, reciclagem de resíduos, consumo sustentável, mudança climática, economia verde.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral:

- Com as indagações supracitadas buscou-se analisar a EA presente na percepção dos sujeitos educadores e no contexto da EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres enquanto instrumento de mediação pedagógica e sociabilidade ambiental.

Objetivos Específicos:

- Analisar como se dão as relações das práticas educativas escolares formais com a EA como uma Política Pública e processo educativo no contexto da EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres;
- Analisar como vem se dando a implementação de proposta de EA pelos sujeitos educadores das EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Peres;
- Analisar a relação da atuação dos educadores com saberes locais e conhecimentos formais quando se vivencia momentos de EA na EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres;

1.4 ESTRUTURA DE EXPOSIÇÃO

O texto em exposição é composto basicamente por quatro seções. Na primeira seção, Introdução, se buscou tratar a construção do texto com a apresentação dos elementos: escolas em que se realizou o estudo, formulação do problema, das questões norteadoras, dos objetivos e, por fim, com a presente estrutura de exposição.

Na segunda seção, Lócus da Pesquisa, Contradições Histórico-Ambientais na Criação da RESEX Ipaú-Anilzinho, educação ambiental e hegemonia, buscou-se apresentar o *lócus* da pesquisa, EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Peres, quanto às comunidades de localização e a RESEX Ipaú-Anilzinho no município de Baião, no Estado do Pará. Desta delimitação, adentrou-se a historicidade das comunidades tradicionais, Anilzinho e Joana Peres, as margens da rodovia Transcametá (PA-156, a 70 Km de Tucuruí) e o movimento de criação da RESEX Ipaú-Anilzinho. Finalizou-

se a seção com discussões sobre EA quanto a Lei 9.795/99, formulação crítica, processo educativo, inserção no projeto pedagógico e na construção hegemônica de enfrentamento aos problemas socioambientais das RESEX.

Na terceira seção, Relação Homem-Natureza, Da Dialética do Ambientalismo a Educação Ambiental no Brasil e a Pedagogia-Histórico-Crítica, buscou-se adentrar a ontologia da educação e avançou-se para mediações, como, Práxis e escola para reflexões sobre a EA envolvida com a realidade social. Buscou-se historicizar a relação homem-natureza na produção de um ambientalismo com visões que passam a avançar para um ecologismo mais crítico sobre o modo de produção capitalista e a formulação de concepção de EA por viés crítico e comprometida com novas relações socioambientais. Por fim, buscou-se adentrar a pedagogia-histórico-crítica, em que a escola é considerada como instituição capaz de produzir contradição, compreender a realidade histórica pela ação humana, pensada e organizada com interesses de classes e disputa de poder.

Na quarta seção, Dos Referenciais ao Caminho Metodológico para Análise de Conteúdo, buscou-se adentrar a perspectiva da educação crítica como referência ao posicionamento adotado quanto a escolha do materialismo histórico-dialético enquanto orientação de método de análise e instrumento de construção ao caminho metodológico da pesquisa que pretendeu-se descrever quanto suas etapas e interpretação dos dados, baseada na técnica da análise do conteúdo.

Na quinta seção, A Construção da Crítica da Educação Ambiental na Reserva Ipaú-Anilzinho, procede-se com o confronto do pensado e do existente na realidade que circunda a dinâmica da EA na EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Peres através da percepção dos sujeitos educadores e dos conteúdos gerados e interpretados em análise de conteúdo.

SEÇÃO II

2 LÓCUS DA PESQUISA, CONTRADIÇÕES HISTÓRICO-AMBIENTAIS NA CRIAÇÃO DA RESESX IPAÚ-ANILZINHO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HEGEMONIA.

Nesta seção apresenta-se o *lócus* da pesquisa que se concentra nas escolas EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Perez localizadas nas comunidades de Anilzinho e Jana Peres, que foram tomadas para essa pesquisa dentre as seis comunidades que compõe a RESEX Ipaú-Anilzinho, identificadas nas figuras utilizadas por esta seção, pertencentes ao município de Baião que está descrito quanto sua área, origem, microrregião, mesorregião, rios e indicador econômico no Estado do Pará.

Quanto a delimitação, adentrou-se ao momento histórico que impulsionou a construção da RESEX Ipaú-Anilzinho sob liderança de movimentos sociais e de moradores das comunidades de Anilzinho e Joana Perez na busca de garantir a permanência em uma área localizada as margens da rodovia Transcametá (PA-156, a 70 Km de Tucuruí), conhecida, num primeiro instante, como, de Servidão Pública, e, posteriormente, com o “Conflito do Anilzinho” em 1979 resultou na criação da UC-RESEX Ipaú-Anilzinho no município de Baião.

Finalizou-se a seção com discussões sobre EA como concepção educativa instituída legalmente pela Lei 9.795/99 e por formulação crítica e processo educativo capaz de adentrar o projeto pedagógico escolar como referência de contradição hegemônica no enfrentamento aos problemas socioambientais das RESEX.

2.1 SOBRE *LÓCUS* DE PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu sobe as escolas EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Perez, pertencentes respectivamente às comunidades de Anilzinho e Joana Peres, na RESEX Ipaú-Anilzinho, no município de Baião/PA.

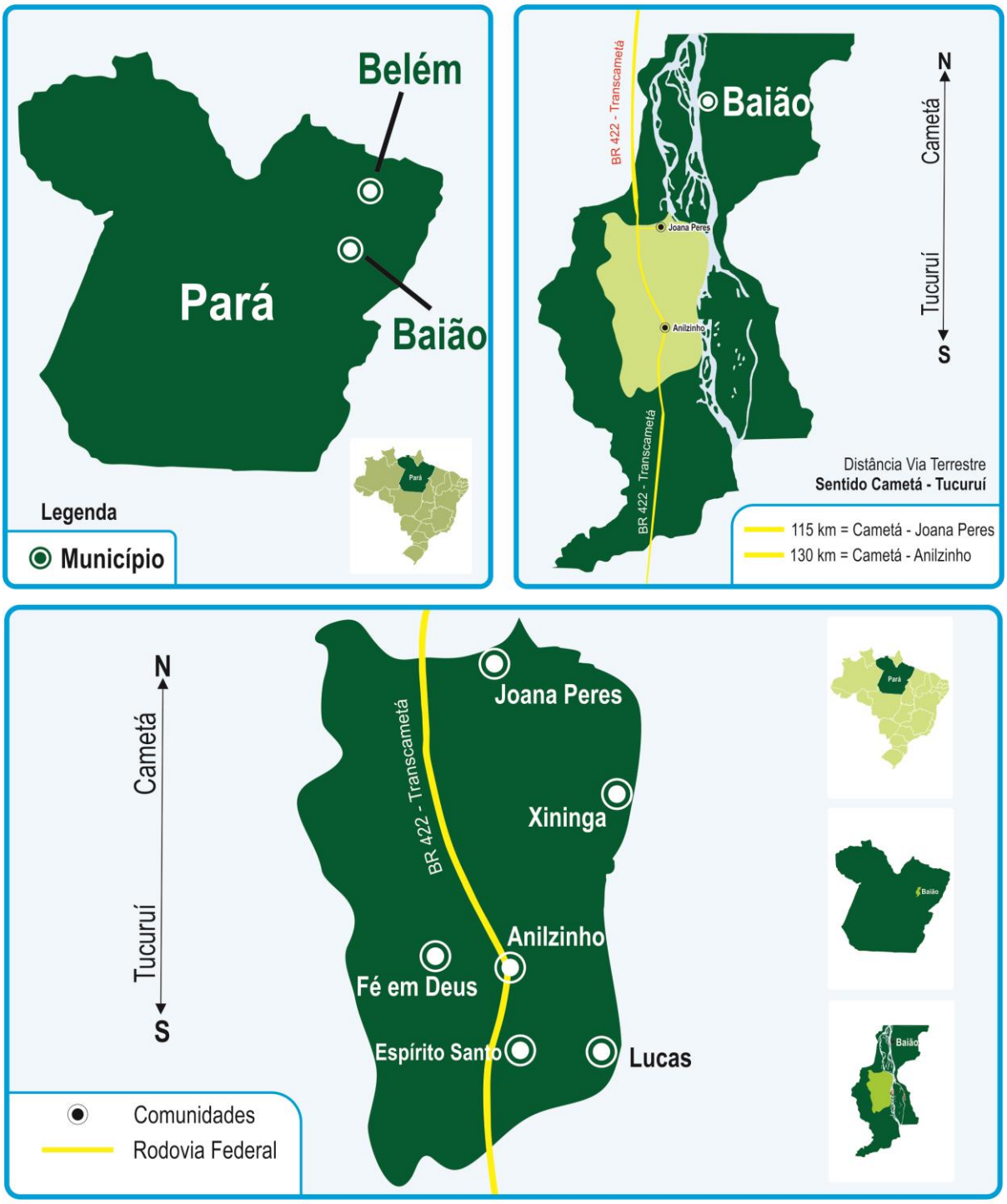
IMAGEM 01: Joana Peres e Anilzinho

Fontes: Acervo do Autor (2016).

A RESEX Ipaú-Anilzinho detém uma área de 55.816,10 hectares e abrange seis comunidades: Joana Peres, Anilzinho, Xininga, Lucas, Espírito Santo e Fé em Deus. Todas apresentam características culturais, étnicas e sociais diferenciadas em função de suas ascendências étnicas.

Fundada em 1694, a cidade de Baião está localizada na mesorregião Nordeste Paraense ou Baixo Tocantins e à microrregião de Cametá. Distante (em linha reta) a 204 km da capital do estado Belém. Ocupa uma área de 3.758, 273 km². Limita-se ao Norte com o município de Mocajuba, a Leste com o município de Moju, ao Sul com os municípios de Tucuruí e Breu Branco e a Oeste com os municípios de Oeiras do Pará, Bagre, Portel e Pacajá. Apresenta uma população de 38.092 hab., com densidade populacional de 10,14 hab./Km². Sua população urbana é de 18.555 e a rural de 18.327 habitantes. (IBGE, IDESP, SEPOF, 2011).

MAPA 01: Localização RESEX Ipaú-Anilzinho.



Fontes: Imagens ilustrativas vetorizadas e criada em CorelDRAW X7. MORAES, R. C. T. (2016).
RESEX Ipaú-Anilzinho: CNUC (2011).

O município de Baião é dividido ao meio pelo rio Tocantins, no sentido norte-sul. Para este rio convergem algumas drenagens de pequeno porte com destaque para o rio Joana Peres e seu afluente rio Anilzinho, ficando a sua hidrografia praticamente restrita aos furos e braços de rios que se encontram nas ilhas formadas

pelo Tocantins. Em seus indicadores econômicos encontramos as seguintes informações: PIB R$ 96.095,826, PIB per capita R$ 2.603,72 e IDHM de 0,578 (PNUD, IBGE, 2010).

2.2 SOBRE AS CONTRADIÇÕES HISTÓRICO-AMBIENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA RESEX IPAÚ-ANILZINHO

Considerando-se ações de mudanças ambientais no baixo Tocantins, como, o desaparecimento de pescado com a construção da hidrelétrica de Tucuruí, impondo dificuldades para a sobrevivência de ribeirinhos dessa região, a criação da RESEX Ipaú-Anilzinho, no município de Baião, chama atenção para a construção da rodovia Transcametá (BR – 422 antiga PA 156)[7] e as consequências na historicidade para a criação da RESEX Ipaú-Anilzinho. Tendo sido construída a partir de 1976 essa rodovia despertou interesses internos e externos, como se observa a nível de estudo, em uma região conhecida por Anilzinho: externos, de natureza agrária e madeireira, e, interno, frente à luta de comunidades tradicionais pela garantia das áreas de moradia e conservação da floresta.

Para a região historicamente conhecida como Anilzinho[8], pode se inferir que antes de 1976, se tem uma dinâmica de ocupação com a presença de comunidades predominantemente tradicionais que demonstram como prática comum o cultivo de culturas como milho, arroz, mandioca, atividades de caça, pesca e, predominantemente, a coleta extrativa da castanha que se destinava ao comercio de troca por outras mercadorias, como, sal, fósforo, querosene, açúcar, etc. de uso cotidiano das comunidades.

---

[7] Atual BR-422 que interliga os municípios de Novo Repartimento (sentindo sul) e Limoeiro do Ajuru (sentido norte), atravessando os municípios de Tucuruí, Baião e Cametá, no estado do Pará.

[8] Anilzinho - Uma terra herdada do universo das comunidades negras rurais formadas no vale do rio Tocantins, especialmente, por escravos negros fugidos, ainda no período colonial. Segundo (SILVA, 2016, P. 3) “Anilzinho era uma comunidade pertencente ao município de Baião, local onde ocorreu um conflito por posse de terra cujas lembranças consolidou-se na memória de conflitos agrários, podemos dizer que foi o local onde foi forjado a Lei Anilzinho: A Lei do Posseiro”.

Após 1976, ou, mais especificamente, após 1978, quando esta rodovia estadual é inaugurada, a dinâmica que se resumia em comunidades tradicionais começa a mudar. Ela passa a integrar o processo de construção do sistema rodoviário federal que se observa durante a década de 60 após outras construções, como, rodovia Belém-Brasília, Transamazônica, permitindo novos fluxos de migração para diversas regiões, onde, se inclui o Anilzinho. Nesta localização pode-se destacar a chegada de migrantes com objetivos predatórios, fazendeiros e madeireiros, favorecidos por processos de grilagem e incentivados por momento histórico concebido para ocupação da Amazônia.

Procurando adentrar ao universo das comunidades tradicionais Diegues (1992) permite que se conceba como organizações que desenvolvem relações econômicas e sociais com baixo acumulo de lucro, baixo nível de consumo, de incidência populacional, de outros tipos de tecnologias usadas, se auferidas ao do capital, e, sem a presença da força de trabalho assalariado que se considera responsável pela produção da mais-valia na acumulação de lucros cada vez maiores.

Portanto, atividades, como, agricultura, pesca, coleta de produtos da floresta e artesanato, por uma série de características, como, autonomia dos produtores na produção, os conhecimentos sobre a matéria prima extraída da natureza quanto aos ciclos biológicos, produtivos, alimentares, insumos renováveis ou pouco agressivos na garantia da fertilidade da terra, são elementos que permitem caracterizar uma comunidade como tradicional.

Por outro lado, quando se observa que essas condições que são repassados de geração em geração, pelas comunidades tradicionais, conscientes da importância dos recursos naturais, da conservação, por significar renda, sobrevivência, etc. são buscadas de outra forma pode-se sugerir adentrar-se a um outo modelo de organização social.

Tomando os pensamentos de Marx; Engls (2007, p.10) para a construção conceitual em tratamento, observa-se:

> [...] que a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. [...] condições

> naturais, que os homens encontram já prontas, condições geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras.

Assim, pode-se sugerir que as comunidades tradicionais atendem a um ciclo de compreensão materializado na relação homem-natureza, as condições naturais encontradas tornam-se as bases para desenvolver seus meios de existência e consequentemente sua vida material. No caso da comunidade de Anilzinho, que impulsionou a criação da RESEX Ipaú-Anilzinho, se observa que seu principal meio de existência se dá através do extrativismo da castanha e quando essa relação não pode ser mais buscada pela presença de sujeitos com outra interpretação sobre a natureza a reação produzida pela comunidade é adentrar a um novo instrumento de organização que permitiu aos extratores de castanha em 1961 a construção de uma área de servidão pública[9].

Para Marx; Engls (2007, p.11):

> A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que, eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Através dessa referência observa-se que no Anilzinho sob a constituição de uma área de servidão pública preservam-se as condições materiais e a maneira de produção que obedece aos ciclos da natureza e existência do extrativista da castanha.

As margens dos rios Anilzinho e Ipaú se encontravam estabelecimentos comerciais onde se podia comercializar a produção da castanha. Esses locais, conhecidos como tabernas, eram de propriedade de portugueses. Esses comerciantes ao praticarem atividades de arrendamento de castanhais submetem seus arrendeiros a um ciclo de negociação que no final os lucros produzidos com a

---

[9] [...] reserva os castanhais do município de Baião como uso da população, ou seja, as terras onde estavam localizados os castanhais, eram terras públicas, que tornaram-se de servidão para o povo de Baião. [...] o uso das terras públicas foi permitido para famílias do município, mas não houve uma divisão de terras em lotes particulares. [...] permitia que os moradores extraíssem, provavelmente produtos da floresta tais como as castanhas e a seringa, assim como a madeira, pescado e frutos. [...] sem necessariamente haver uma demarcação definida por metros ou quilômetros. As referências demarcatórias, [...] sempre por marcos naturais. [...] (SILVA, 2016, P. 9).

coleta da castanha são menores que suas dívidas a qual contraiam com os comerciantes portugueses. Por essa dinâmica, tem-se como consequência a expropriação e entrega dos chamados pontos de castanhais das famílias arrendeiras para os arrendadores, os comerciantes, como forma de pagamento.

Fazendo uma retrospectiva ao quantitativo populacional desse contexto histórico constata-se, pelo estudo de Silva (2016) que no período de 1920 a comunidade de Anilzinho era formada por mais ou menos 100 famílias e a partir de 1930 foram expulsas da área que compreende a essa comunidade por índios Asurinís que cronologicamente são os primeiros a habitar essa região e suas imediações. Isso reflete uma formulação de Marx e Engls (2007) ao consideram que:

> A primeira forma de propriedade é a propriedade tribal. Ela corresponde àquele estágio rudimentar da produção em que um povo se alimenta da caça e da pesca, do pastoreio ou, eventualmente, da agricultura. Neste último caso, isso pressupõe uma grande quantidade de terras incultas. Nesse estágio, a divisão do trabalho é ainda muito pouco desenvolvida e representa apenas uma extensão maior da divisão natural que ocorre na família. (MARX & ENGLS, 2007, p. 12-13).

Fazendo a leitura dessa forma de organização social observa-se que os primeiros conflitos na região que será instalada a RESEX se dá durante a formação das comunidades de Anilziho e Joana Peres pela inserção de ocupantes não-indígenas, originários de locais próximos ao “Castanhal Grande” que compreendia áreas da comunidade de Anilzinho, Joana Perez e margem do rio Jacundá (SILVA, 2016) local de concentração de castanhais e considerados pelos indígenas como seus domínios.

Apaziguado esse conflito pela retirada dos indígenas para outra região observa-se que as relações de produção para um comercio ainda incipiente se dão de forma desfavorável aos que detinham o domínio do trabalho como extrativista e dos produtos da floresta:

> No período em que o Castanhal Grande pertencia ao Estado, ou seja, era terra devoluta, existia a prática de arrendamento [...] arrendava as terras do Estado e subarrendava a outros [...] o povo se uniu e fez várias reivindicações ao governo do Estado, até conseguir, mediante Decreto Estadual nº 3691 de 14 de agosto de 1961, que 14.400 hectares dos castanhais fossem destinados a servidão pública (SILVA, 2016, p. 16).

Diante do nascimento de uma lógica de exploração há, também, o nascimento da consciência pela transformação, pois a prática do comercio desde seus primeiros instantes em Anilzinho não só lhes supre necessidades imediatas, mas lhes produz exploração.

Observando uma leitura de Diegues (1992) sobre o entendimento de antropólogos neomarxistas verifica-se que culturas tradicionais refletem a modos de produção pré-capitalista, o trabalho não é visto como mercadoria, assim como, a força de trabalho e a natureza não são vistas como mercadoria, então, depende-se muito dos recursos naturais e dos ciclos da natureza, logicamente, existe um mercado pouco desenvolvido, então, pouco se depende dele. Se o lucro não é o objetivo dessa sociedade há uma constante reprodução social e cultural, ou seja, a forma de perceber e representar o mundo natural refletem o apego a natureza e aos ciclos naturais diferentes das existentes no modo de produção capitalista.

Pelo movimento do capital observa-se uma relação de aniquilação dos resquícios pré-capitalistas onde o trabalho ainda não foi abstraído da sociedade e da cultura e tornado como mercadoria. Então, a existência de comunidades tradicionais no interior do Anilzinho ao possuir conhecimento onde a floresta em pé produz sua sobrevivência, moradia e existência não aceitam nova realidade e junto ao Estado reivindicam o direito ao extrativismo da castanha. Mas, como os estudos de Silva (2016) informam, isso, não ocorre por pouco tempo. Em 1970 o governador Jarbas Passarinho através da Lei 3641/1966[10] revoga legislação anterior tornado as terras de castanhais devolutas do Estado. Na região do Anilzinho os interesses externos darão início a um conflito que por sua origem ficará conhecido como “Conflito do Anilzinho” com seu ápice em 1979.

Ao investigar esse momento de conflitos Silva (2016) nos apresenta uma cronologia histórica de como os conflitos foram se originando na medida em que os

[10] Essa lei 3.641 de 5 de janeiro de 1966 [...] fez com que o Estado do Pará tivesse a emissão de títulos de terras parada por dois anos – de 1964 a 1966, período esse em que ocorreram várias falsificações de títulos agrários [...] a situação tornou-se ainda mais dramática para o Estado do Pará com a criação da Lei 1.164 de 01 de Abril de 1971, que incorporou 100 Km de cada lado das rodovias federais passou para os domínio da união, portanto dois terços das terras dessa unidade federativa deixou de posse jurídica do Estado. (SILVA, 2016, P.67).

comerciantes portugueses iam tendo como forma de pagamento dos endividados em seus comércios pontos de concentração de castanha. Dois comerciantes conseguiram acumular nove pontos de castanha. A viúva de um dos comerciantes após seu falecimento vendeu quatro pontos de castanha para um grileiro instalado no Anilzinho e os filhos do outro comerciante, detentor de cinco pontos, em 1975, também procedem com mesma prática como o grileiro que havia comprado às terras da viúva, vendem para um terceiro grileiro capixaba chegado à região.

Com a concentração de grande extensão de terra nas mãos de um único proprietário, em 1977, este, recorre à ordem judicial junto a comarca de Baião e começa a despejar moradores estimados em mais de trinta famílias que foram proibidos de coletar, pescar e caçar nas terras compradas por pelo grileiro.

> O grileiro [...] chegou na área dos posseiros, acompanhados de cinco soldados, um sargento da polícia militar e caminhões todos armados de fuzil, metralhadoras e revólver, três caminhões, uma camioneta C-10 e um *jeep*. Então o despejo começou, as casas foram queimadas, os serimbabos (porcos, galinhas, patos, etc), foram roubados, além de pratos, panelas, roupas e outros utensílios de casa também foram queimados; as roças foram destruídas (p.102).
>
> [...] o grileiro [...] aproveitou-se da ordem de despejo e estendeu sua fazenda chamada de Espírito Santo até o Igarapé-Ipaú, na mesma estrada Cametá-Tucuruí. À beira do igarapé existiram dois castanhais: CRVA e Pompeu que pertenciam aos Estados, nesses castanhais já existiam 60 famílias de posseiros, que na época do inverno colhiam a castanha, cultivavam arroz, mandioca, macaxeira e banana. [...] aproveitu-se da ordem [...] e expulsou também essas famílias e deu ordem para destruir tudo inclusive a colheita de arroz (SILVA, 2016, p. 69-70).

Deste momento histórico Silva (2016) observa que o prosseguimento do conflito do Anilzinho inaugura uma segunda fase:

> No segundo momento [...] vendeu a área para outras três pessoas [...] que viviam na região “ameaçando os posseiros, prometendo mata-los”. O conflito atingiram umas 90 famílias, 30 em Anilzinho no Castanhal Grande e 60 nos castanhais CRVA e Pompeu (Silva, 2016, p. 19).

Diante do contexto instaurado por conflitos nas imediações a BR-422Transcametá “ameaças de mortes, prisões, violências, despejos e perseguições impostas por grileiros e fazendeiros” [...] que “ocasionou reações diversas por parte dos expropriados” (FIGUERREDO, 2014, P.19) outra comunidade, Joana Peres, passa a ser envolvida.

Nesse sentido ao se observar o fenômeno instaurado, pós BR-422, inaugura um novo momento sócio-político para reverter as condições pelo qual passam os trabalhadores expropriados de suas atividades tradicionais. Assim, Figueiredo (2014) faz referência a tomada do sindicato dos trabalhadores rurais (STTR/Baião) pelos seus afiliados que juntamente com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) impulsionaram as lutas por garantia de direitos aos moradores do Anilzinho. Nesse sentido observa-se que a mediação dessas duas organizações tem função educativa determinante "para uma nova concepção de mundo que se identifique com os elementos decisivos da prática social dos dominados" (CURY, 1995, p.129).

O que se observa nesse contexto do Anilzinho tem relações com o que ocorrera na Amazônia sob a liderança da igreja católica criando movimentos, como, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) por meio das Comissões Eclesiais de Base (CEBS), com apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Central Única dos Trabalhadores (CUT). (GONÇALVES, 2015).

No período de (1980-1992) as mobilizações tomam o direcionamento de reuniões anuais por diferentes grupamentos sociais para discutir a situação do Anilzinho. Pinto (2002) apud Figueiredo (2014) nos informa que após reunião ocorrida nos dias 10 e 11 de julho de 1980 na comunidade do Anilzinho para discutir a questão da terra em meio à grilagem e violência das autoridades decidem pelo seguinte:

> 1. Resistir na terra; 2. A terra é da comunidade; 3. A terra é para trabalhar nela [...]; 4. Fazer demarcação da área sem esperar pelo governo; 5. Defender a terra com armas se for preciso, machado terçado, espingarda, etc. reagir ao ataque da grilagem; 6. Comunicar e denunciar as arbitrariedades às comunidades vizinhas [...] imprensa [...]; 7. Fazer oposição sindical e política. Troca de delegado sindical pelego [...]; 08. [...] Criar comissão de terra; 09. Constituir casa comunitária ou capela e exigir posto médico [...] para dar mais segurança na terra; 10. Organizar a comunidade [...] através de trabalho coletivo; 11. Criar um fundo de manutenção dos encontros; 12. Lutar pela reforma agrária radical e imediata (PINTO, 2002, P.60).

Diante dessas reivindicações foi possível progredir a ponto de haver a recuperação de algumas áreas invadidas pela grilagem, porém, não o suficiente para eliminar os conflitos entre moradores e fazendeiros. Assim, passa-se a cogitar a criação de uma UC-RESEX pela qual em 30/06/2001 "lideranças, associações, sindicatos dos trabalhadores apresentam proposta durante a reunião do fórum Agrário

da região de Tucuruí, junto à superintendência regional do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de Marabá" (FIGUEIREDO, 2014, p. 21). A qual teve apoio da prefeitura e câmara municipal de Baião, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e pela associação dos trabalhadores rurais agroextrativistas e pescadores artesanais do lago da UHE de Tucuruí (FIGUEIREDO, 2014).

Segundo Gonçalves (2015) as reservas extrativistas surgiram do envolvimento de intelectuais e movimentos sociais envolvidos com uma proposta de organização social para atender as necessidades de uma cultura local. Uma construção diante de problemática que não permitiu importar um novo tipo de organização social. Assim, a ideia de reserva extrativista tem inspiração na forma de organização de sociedade Indígena e de sua cultura. Logo, a partir da criação das reservas extrativistas, originariamente por movimento dos seringueiros no estado do Acre, não somente os indígenas juridicamente detém o direito à propriedade comunitária da terra, mas abre-se um precedente as comunidades tradicionais, também deterem essa condição.

Tomando por base essa exemplificação podemos sugerir que as reservas extrativistas tornam-se plano teórico-prático dos movimentos sociais, o resultado da Práxis social dos seringueiros ou de um objeto pensado e executado dentro das condições sociais dessa sociedade. Segundo Vázques (2007):

> [...] a Práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, [...]. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma Práxis teórica, como reduzi-la ao seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. [...] da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é Práxis, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto - como é o caso do ninho construído pelo pássaro – quando falta nela o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (p.264).

Assim sendo, pode-se observar que cada movimento imprimido para a criação de uma reserva extrativista tem relação com os conhecimentos e atuação das comunidades tradicionais, bem como de um contexto próprio, com uma história de contradições particulares de cada região, apesar de suscitar um problema que se evidencia pelo avanço da sociedade capitalista sobre a natureza.

As reservas extrativistas pelo que se observa, também, passam a inaugurar uma nova forma de relação com o Estado. Nesse sentido, continua sendo uma

propriedade da União, sobre gestão externa do ICMBIO, e, interna da sociedade civil organizada na garantia de direitos dos quais tem na relação sociedade-natureza a garantia da sobrevivência. O que por um lado revela implicações do movimento ambientalista na sua face política de produção de lideranças, dando visibilidade aos povos da floresta, em especial aos indígenas, que demonstram pela sua organização social que respostas para os problemas da relação homem-natureza não estão em uma alternativa que isola o homem do contato com a natureza, como se pensava com a criação de parques ecológicos no início das discussões ambientalistas. Por outro, identifica-se um problema fincado na racionalidade que se inaugura com o avanço do capital que subjuga tanto a natureza como o homem em busca do lucro e da acumulação de riquezas para uma sociedade que se fragmenta em classes e na produção de mercadorias.

Em 06/11/2001 após manifestação através do abaixo assinado de 29/10/2001 junto ao Instituto Brasileiro do meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) vistorias técnicas se deram através do Centro Nacional de Populações Tradicionais (CNPT) e IBAMA. Como os resultados dessa vistoria indicavam a existência de um espaço pequeno para a construção da RESEX, a solução foi ampliar para outras dimensões e, então, através de audiência pública ficou consolida a criação desta, junto a secretaria do patrimônio da união. Assim, no ano de 2002, após estudo de caráter socioeconômico e biológico pelo CNPT e proposta de ampliação para outras comunidades como Joana Peres, a RESEX passa a ser aprovada para criação (FIGUEREDO, 2014).

Com a criação da RESEX Ipaú-Anilzinho observa-se que se renova a possibilidade da garantia da existência de comunidades tradicionais com direito a terra e, no sentido de outras conquistas adentram a materialização no que se propõe a RESEX enquanto proposta e proposição de políticas para a consolidação de fato, pois o que se observa até o presente momento é a tentativa de atender a uma relação primeira do homem em se relacionar com a natureza e com a sua sobrevivência, mas com muitos problemas para garantir uma organização social que por hora caminha sobre os avanços da sociedade moderna.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ARGUMENTANDO A EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NAS RESEX

Estudos sobre políticas públicas tornaram-se estratégias indispensáveis para governos pensarem suas ações políticas. Essa consideração se fundamenta em resultados alcançados sobre estabilidade política, fortalecimento da tradição democrática, criação de bases para construir novas políticas, assim como, criação de um ambiente possivelmente menos corrupto e de forte avaliação profissional (PERES, 2010).

Tendo como visibilidade esses benefícios, Perez (2010) observa que reflexos desse momento aconteceram no Brasil a partir dos anos 90 com a consolidação democrática e os ajustes econômicos e sociais na busca por eficácia e eficiência no uso dos recursos financeiros voltados a gestão pública. Por esse viés se observa um processo metodológico e um tipo de racionalidade envolvida com a implementação das políticas públicas por um melhor entendimento no que diz respeito ao tempo, as diferentes políticas e aos governos. Assim como, avaliação sobre o desempenho entre implementação e planejamento das políticas, apesar dos resultados alcançados apontarem que não existe um modelo adequado para prever os desdobramentos existentes em vista do isolamento dos estudos produzidos até então.

Para Souza (2006) o debate travado por teorias voltadas às políticas públicas tem contribuído para entendimento da influência de indivíduos e grupos sobre as políticas, assim como, das regras formais e informais que caracterizam as instituições e a luta pelo poder e recursos imprimidas entre grupos sociais quando se tem em jogo a formulação de políticas públicas. A política pública, em uma direção ou outra, também, demonstra que existe um grupo beneficiado, ou, privilegiado que não está explícito somente nas instituições.

Carvalho (2011) ao considerar a EA como uma política pública nos informa que esta, começa a ser discutida enquanto política em 1972, na I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em Estolcomo, Suécia. Posteriormente na I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi (ex-URSS) em 1977, e duas décadas depois a II conferência na cidade de Tessalônica, Grécia. Em outros países, por iniciativas individuais ao debate e implementação de políticas e programas para promover a EA como ação de governo.

No Brasil a EA adentra a legislação em 1973 com o decreto 73.030 de 30 de Outubro que cria a Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), com pretensões de prover esclarecimentos, educação e uso adequado tanto dos recursos naturais quanto da conservação do meio ambiente. Mas, como sugere Carvalho (2011) o momento de maior visibilidade para a EA se dá nas décadas de 80 e 90 com o surgimento de algumas políticas públicas para a EA (CARVALHO, 2011, P. 52-53):

Tabela 01 - Políticas Públicas e o Marco Legal da EA

1981	Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81) inclusão da EA em todos os níveis de ensino.
1988	Inclusão da EA como direito de todos e dever do Estado no capítulo de meio ambiente da Constituição.
1989	Criado o Fundo Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 7.797/89), apoia projetos de EA.
1992	Criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e os Núcleos de EA Ibama e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da educação (MEC).
1994	Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) pelo MEC e pelo MMA, MEC, MIC, MCT.
1995	Câmara Técnica Temporária de EA do CONAMA.
1997	Elaboração dos Parâmetros Curriculares definidos pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em que “meio ambiente” é incluído como um dos temas transversais.
1999	Aprovação da Política Nacional de EA pelo nº 9.795, e criação da Confederação-Geral de EA no MEC e da diretoria de EA no MMA.
2001	Implementação do Programa Parâmetro em Ação: meio ambiente na escola, pelo MEC.
2001	Regulamentação da Política de EA (Lei nº 9795/99) pelo decreto nº 4.291.
2003	Criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA reunindo MEC E MMA.
Marco legal da EA	Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Lei nº 9795/99: Política Nacional de EA.
	Decreto nº 4281/02 – Criação do Órgão Gestor.
	Plano Nacional de Educação (atualmente em discussão).

Fonte: CARVALHO, 2011, P. 52-53 (Adaptação do Autor).

Outro momento que faz referência é o Fórum Global em 1992 no Rio de Janeiro como evento promovido por organizações não governamentais, no mesmo instante em que a organização das nações unidas-ONU também reunia países na Conferência sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente - rio 92, que produziu como resultado um tratado de EA para sociedades sustentáveis, sendo esse avanço, também, uma construção política para se pensar o projeto pedagógico de EA. A partir desse

momento a EA, mediante orientação de um tratado, busca uma perspectiva interdisciplinar de compreensão para a relação homem-meio ambiente e produzir intervenções com conhecimentos e saberes que se entrelaçam para valorizar diversidades culturais, diferentes tipos de compreensões e manejos ambientais.

Para carvalho (2011) o projeto político-pedagógico de uma educação que se quer ambientalmente crítica tem no seu interior a perspectiva de “mudança de valores e atitudes, formando um sujeito [...] capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas (CARVALHO, 2011, P. 156-157).” Assim como, do desafio da perspectiva interdisciplinar na cooperação de disciplinas por novas construções conceituais e metodológicas, onde, se faça dialogar sabres particulares e saberes não sistematizado.

Por viés crítico, Paro (2008) concorda que a educação pode ser pensada como instrumento de transformação social e analisa a partir do ponto de vista da sociedade de classes. Então, grupos dominados também podem se valer da educação como instrumento para superação da sociedade de classes. Mas essa perspectiva não é uma relação que possa ser pensada sem se levar em consideração a educação e a política. Procurando explicitar essa relação Saviani (1983) considera que na prática educativa busca-se fortalecer os interesses comuns, na prática política procura-se combater interesses opostos, logo, ambas caminham no sentido de que em cada prática educativa existe uma dimensão política e em cada prática política existe uma dimensão educativa.

Diante desse contexto, considera-se que através da educação uma classe por viés revolucionário pode se apropriar das construções culturais desenvolvidas pela humanidade, como a ciência, as tecnologias, a filosofia, a arte, etc. que tem sido privilegio de maiorias dominantes para produzir afirmação e pensar sua emancipação cultural desarticulando o poder capitalista por uma nova organização social. (PARO, 2008).

Nessa formulação observa-se que o papel responsabilizado a educação coaduna com a construção defendida por Cury (1995) quanto a importância da categoria hegemonia em contextos onde há relações de força entre classes divergentes e organizações culturais contraditórias. A classe dominante sabe usar

essa categoria fazendo uso das organizações culturais para controlar relações de produção.

Por isso, se entende que a educação de caráter crítico é indispensável quando se pretende chegar aos anseios da classe que não se quer fazer dominada, e que até então, a classe dominante consegue através de algumas concessões vistas como necessidade por grupos oprimidos. Logo, cabe negar uma antiga hegemonia que se delineia como uma potencialidade desenvolvida pela classe dominante, como sugere Cury (1995), para dirigir culturalmente e ideologicamente, de forma mais ampla anseios da sociedade civil, sem deixar de fortalecer interesses particulares conjugados com a impressão de que se está atendendo a interesses gerais.

Também deve se levar em consideração que antigas hegemonias se reconfiguram por não se tratar de uma construção isolada, mas uma proposta racional reunida organicamente e bem unida em volta “de princípios, necessidades e diretrizes” para coesão entre classes divergentes que para uma das duas a quebra na coesão produzida por nova hegemonia significa construção de uma ideologia própria ou divergente a ideologia dominante. (CURY, 1995).

Assim, observa-se que Cury (1995) destaca o papel da educação na relação com a hegemonia “[...] já que se trata de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais, através das agencias ditas privadas da sociedade civil. (CURY, 1995, p.54).” Na compreensão de Paro (2008) a educação por si só não irá desenvolver a construção de uma consciência crítica sem que se busque na escola uma base de conhecimentos que culturalmente detém a classe dominante até porque como nos sugere Frigotto (2006) a escola tem adentrado ao caminho da desqualificação tendendo para o não fornecimento dos níveis mais elevados de saber a classe trabalhadora que consequentemente poderia significar adentrar as decisões pensadas em outros patamares para a sociedade:

> [...] Trata-se de uma desqualificação orgânica, de uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva” necessária à manutenção de sociedade de classes. Ou, então, como se pode entender o descaso concreto, historicamente recalcitrante, com a escolarização da classe trabalhadora? (FRIGOTTO, 2006, p.179-180).

Pelo que se pode inferir, a sociedade dominante se firma nessa estratégia de negação de um determinado saber, porque sabe que a classe trabalhadora ao deter

envolvimento com um conhecimento mais elaborado, sistematizado e acumulado historicamente não resiste a pensar a construção de uma classe em si e para si. Quanto a isso podemos sugerir adentrar a um contexto disponibilizado por Paro (2008) em que a escola por demonstrar ineficiência na formulação de seus objetivos educacionais contraria também os interesses gerais da sociedade e demonstra apenas na aparência que se encarrega de proporcionar a toda a sociedade o saber historicamente acumulado.

Então, para que se possa pensar a escola como elemento de transformação social se torna também necessário produzir alguns avanços que na visão de Paro (2008) dizem respeito a constituição de uma racionalidade interna para a construção de uma administração escolar focada em objetivos com perspectivas transformadoras. Nesse sentido, conhecimentos, técnicas, instrumentos, precisam ser pensados para a negação de uma práxis que se faz espontânea rumo a uma práxis reflexiva. Por esse viés, a escola que não tem conseguido envolver os seus diversos setores e da comunidade em sua construção pode estar aderindo a princípios democráticos para que no seu funcionamento passe a ser compreendida pela contribuição de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar e pelo fortalecimento de objetivos mais próximos a realidade social.

SEÇÃO III

3 RELAÇÃO HOMEM-NATRUREZA, DA DIALÉTICA DO AMBIENTALISMO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E A PEDAGOGIA-HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta seção buscou-se adentrar a ontologia da educação que se origina em relação com a categoria trabalho e a inseparabilidade destas a produção do homem e de sua materialidade. Dessa discussão avançou-se para mediações, como, Práxis e escola para reflexões sobre a EA no envolvimento com a realidade social.

Buscou-se historicizar impressões sobre a relação homem-natureza na produção de um ambientalismo naturalista: conservacionista (ideia dos Parques ecológicos) e preservacionista (ideias sustentáveis) como visões que passam a mudar no avançar das discussões ambientais visando um ecologismo mais crítico sobre o modo de produção capitalista com implicações para formulação no Brasil de concepção de EA por viés crítico e comprometido com novas relações socioambientais.

Por conseguinte, buscou-se adentrar a pedagogia-histórico-crítica, formulada por Saviani (2007), como perspectiva educativa que não se sustenta somente na crítica, mas numa relação histórica em que a escola é considerada como instituição capaz de produzir a contradição ao propor a absorção do conhecimento científico aos alunos que utilizam para pensar e compreender a realidade que se dá de forma histórica construída pela ação humana, pensada e organizada com interesses de classes e disputa de poder. Nesse sentido, a educação não muda a realidade por si só, mas quando permite que uma classe enxergue seus elementos de exploração e lute para superar a sua condição de explorados.

3.1 RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA E SUAS MEDIAÇÕES: TRABALHO-EDUCAÇÃO, PRÁXIS, ESCOLA

Se referindo à natureza humana pelo trabalho, Saviani (2007) se apoia na tese de que a natureza humana descende a categoria trabalho, define a essência e a

existência do homem, o que o fixa como sujeito de uma atividade que produz a totalidade das relações no processo histórico. Então, o trabalho detém a inconformidade humana em finalizar a transformação da natureza nas suas próprias necessidades de sobrevivência, ou seja, absorve essa atividade por um movimento constante da consciência em reelaborar o trabalho, produzir novos produtos, novas relações, naquilo que o homem é e se torna. Pode-se dizer se tratar de um processo educativo indeterminado que justifica uma relação teórico-prática com o ambiente onde a vida acontece.

No caso da educação, Saviani (2011) vai de encontro a sua ontologia para considerar que ela nasce como relação entre animais, e na distinção por espécie se sobressaiu aquela que foi capaz de transformar a natureza ao invés de adaptar-se a ela. Assim, observa-se que a ação prática pelo trabalho só resulta na transformação da natureza e na espécie porque aí está contido um processo educativo. Então, a ação caracterizada como trabalho só é possível pela espécie humana quando esta antecipa no plano ideal (da consciência, do saber, do conhecimento) suas atividades visando garantir sua sobrevivência e existência no plano real. Isso, claramente ajudado por uma organização corporal e cerebral potencialmente desenvolvida pela atividade executada na natureza que desobedece às leis naturais e constrói as próprias leis sociais.

Nesse sentido, fica nítida a orientação teórica de Saviani (2011) quando se toma a exemplificação marxiana da distinção do trabalho humano das práticas instintivas dos animais:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto,

> quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1996, p. 279).

Essa capacidade abstrativa do homem na execução do trabalho não só distingue os homens de outros animais como revela o papel educativo do trabalho existente na relação do homem com a natureza. Defini, assim, como único sujeito capaz de desenvolver essa atividade de diferentes maneiras. Essa relação criadora desenvolvida pela capacidade humana de absorver as propriedades quantitativas da natureza e transformar em objetos com novas propriedades e funções revela a realização humana alcançada pela finalidade do trabalho e pela potencialização da educação enquanto instrumento que media para a criação de novas construções.

Partindo dessas informações, subtende-se que a educação nasce através de um processo material e, no cérebro humano ganha dimensões não materiais que lhe permite mudar as condições de trabalho e o modelo de suas criações. Sobre a capacidade abstrativa e prática do ser humano em antecipar o futuro de suas produções Vásquez (2007) considera como inerentes a Práxis produtiva capaz de criar um novo objeto, uma nova realidade, através da consciência que detém o domínio de todo processo desde a elaboração até o produto final, o que sinaliza para a educação dos homens, domínio teórico-prático e sociabilidade com suas criações.

Nesse sentido, pode-se inferir que o acumulo de aprendizagens objetiva-subjetiva torna-se um fator favorável no processo de criações e produções humanas. Saviani (2011) observa que a educação que dá origem a escola se desintegra da sua relação objetiva e se organiza em ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades pelos quais se inaugura uma educação atrelada ao domínio de classe social. Nesse interim, é que surge uma instituição que atenderá pelo nome de escola, e, esta deverá funcionar no intuito de repassar o conhecimento que se torna produzido socialmente.

Tendo a escola assumido um papel que anteriormente só era possível com o trabalho, agora, na sociedade capitalista essa instituição toma o rumo de uma nova discussão. A preocupação de Saviani (2011), na sociedade capitalista, se volta para a escola que passa a perder de vista seu caráter elementar, curricular, ou, como prefere, nuclear: ler, escrever, contar, com o mínimo de tempo por conteúdos extracurriculares que desviam a natureza e função da escola. Saviani (2011) não se

justifica pela defesa de uma escola tradicional, mas se preocupa com a escola que não permite construir a contradição nos seus alunos, pois, não entende essa pelo viés da reprodução, porém, como mediadora, instrumentalizada e necessária à superação das contradições e dos conflitos de classe que aparentemente dá a entender não existir na escola que se apresenta pela sociedade do capital.

Como bem tralha Saviani (2011) a natureza da educação se dá por um processo puramente humano, logo, esta educação só pode ser compreendida se relacionada com o processo histórico humano. E esse só pode ser entendido se apreende esta enquanto relação teórico-prática em transformação. Essa condição acredita-se ser a base dos debates que impulsionam a entender o processo histórico da educação como práxis humana capaz de produzir novas relações sociais.

Gramsci (1984) fala da escola e aponta o seu momento de crise ao se separar da vida no sentido de como esta acontece. Daí a ausência de significados quando se visualiza seus programas e sua organização para pensar o aluno como sujeito ativo. Isso, logicamente, sinaliza a existência de outros pensamentos organizados por outra classe voltados as práticas educativas que desconsideram o saber que se produz socialmente por classes subalternas e que, também são inibidas do saber elaborado em sua plenitude. É, deste saber sistematizado que a classe subalterna deve também se apropriar, pois, este, permite conhecer a realidade de forma mais concreta e a assim dar um novo significado a escola enquanto espaço que se produz a contradição.

Frigotto (2006) seguindo essa linha de discussão supracitada entende que o saber ao ser percebido pelos trabalhadores no interior da sociedade, como, poder, muda sua concepção com relação a escola, por isso, se procura a escola, assim como pode existir a produção de um desinteresse com uma educação que cerceia os saberes produzidos pela vida do trabalhador. Assim, reitera que pensar diferentes formas de educação sem uma correlação com o trabalho, com relações sociais de produção, é se propor a formar um cidadão que entenderá a democracia em sua relação abstrata, descolada do real. É reproduzir uma escola pensada para dirigentes e outra para dirigidos que se enquadram nas escolas de formação profissional voltadas à produção de mão-de-obra para o mercado capitalista.

Nesse sentido, como pensar uma escola que esteja comprometida com a superação de uma crise ambiental, tomando para isso a crise da escola já anunciada

por Gramsci (1984) e a emancipação social pretendida em Frigotto (2006), Saviani (2011)?

Nesse interim Loureiro & Layrargues (2013) trazem uma formulação com o entendimento de que os problemas ambientais estão associados a conflitos sociais. Sendo assim, esses autores nos propõem uma análise de enfrentamento a dicotomia que tenta confirmar as consequentes problemáticas ambientais dissociadas dos conflitos sociais, ou seja, significa ir de encontro ao abandono da origem de um problema para se combater os efeitos indesejados pelo homem. Ao que se torna claro nessa citação, eles nascem no social, por modelo de sociedade e desenvolvimento que prevalece por uma racionalidade capitalista.

Assim, pode-se sugerir que os problemas ambientais são materiais, pois estes ocorrem pela atuação humana, no modelo de organização social e de desenvolvimento historicamente construído sobre a natureza. Então, cabe buscar as determinações dos problemas socioambientais e avançar no debate da EA enquanto educação crítica e transformadora como vêm pensando Frederico Loureiro (2013), e, como sugere, o próprio Saviani (2011), sem perder de vista o caráter histórico.

3.2 DA NATUREZA DO AMBIENTALISMO ECOLÓGICO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASIL E UMA FORMULAÇÃO CRÍTICA

Em estudo de Diegues (2001) preocupações de natureza ambiental têm como referência iniciativa de naturalista proposta nos Estados Unidos, onde, a fim de proteger a vida selvagem dos avanços de uma civilização urbano-industrial propõe a criação de UC para que a natureza seja preservada e conhecida dentro das suas características primitivas. Com essa proposição o pensamento que se busca materializar tem na ideia de natureza a separação da relação homem-natureza e, consequentemente, a procura de alternativas para conciliar os avanços de uma sociedade urbano-industrial com degradação de áreas naturais.

Analisando essa situação, pode se observar o momento em que se inaugura no interior da sociedade moderna uma relação de contradição quando historicamente

o homem do século XVIII, na Europa, mantém uma relação de domesticação da natureza, principalmente de animais e, sendo considerado pertencente a uma sociedade com status de civilização. E agora, adentra a uma nova formulação demonstrando que a natureza civilizada é uma natureza construída em cima de problemas, sendo estes, advindos de um contexto de fábricas e de novas relações de trabalho tende a consumir cada vez mais a natureza. Sendo esta, uma formulação naturalista, nesse interim, a desconstrução do que é natural cria um clima pela busca do natural, mas um natural para circunstâncias intocáveis, como forma de contemplação. É com essa ideia que se passa a conhecer a criação do primeiro parque natural, *"wilderness",* nos Estados Unidos (DIEGUES, 2001).

Diegues (2001) relata que em 1864 uma bibliografia com o título “Man and nature” mostra que a forma de uso dos recursos naturais passa a ameaçar a existência humana. E, numa tentativa de solucionar essa situação o engenheiro florestal, Giffordpinchot, precursor de ideias sustentáveis, propõe que a presente relação existente entre natureza e modo de produção de mercadorias pode ser conduzida pelas gerações do presente com prevenções ao desperdício e reeducação de seus usuários. Este posicionamento certamente traz a perspectiva da educação para tentar conciliar a relação entre homem, capital e natureza, demostrando que, mudando a racionalidade dos seres humanos se torna possível uma sociedade mais justa e equilibrada.

Tomando as formulações supracitada observa-se que se trata de percepções fincadas em dois momentos históricos para o ambientalismo na existência de uma concepção Preservacionista e outra conservacionista. Na primeira, trata-se da natureza intocada pela presença humana. A segunda infere uma tentativa de consertar os problemas ambientais causados pelo modo de produção capitalista. Assim, tanto por uma como por outra, fica subentendido que a sociedade a qual nasce essas compreensões se compõem de seres humanos pré-determinados com missão a destruição da natureza e a si mesmo.

A partir da criação das RESEX pode-se argumentar, por outro momento que a organização social é uma tentativa de escapar dos investimentos feitos pelo avanço da sociedade capitalista. Aqui introduz-se uma nova leitura proporcionada pelas comunidades tradicionais (camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, etc.), onde,

contrastando com sociedades mais avançadas, o acesso à terra e aos recursos naturais tem como dinâmica o envolvimento com a natureza humanizada.

Se aproximando mais da realidade, observa-se que a partir dos anos 60 adentra-se a construção de um ambientalismo mais atento as críticas e avança para um ecologismo mais incisivo ao desenvolvimento da sociedade pelo forte avanço tecnológico e da indústria comprometida com as liberdades individuais, homogeneizadoras das culturas e destruidora da natureza. Assim, ações se evidenciam por agitações estudantis nos Estados Unidos e na Europa sobre a relação instaurada entre homem e natureza. As discussões sobre o ambientalismo e sobre a natureza passam a ser conhecidas, por exemplo, em formulação: Biocêntrica ou Ecocêntrica, que traz o homem como um ser qualquer e outra, Antropocêntrica, que vê a natureza sob domínio do homem e um bem a ser explorado (DIEGUES, 2001).

Tomando a propagação dessas ideias em contexto Brasileiro, observa-se que em 1958 cria-se a Fundação para Conservação da Natureza (FBCN) e, consequentemente, outras instituições posteriores, como “Fundação Biodiversitas, Funatura, Pronatura, etc.” (DIEGUES 2001, p.125), estas, fortemente construídas por vínculos a entidades de preservação internacional que servirão de base para criação de novas instituições com papel de formação e administração de parques, como, IBAMA, Instituto Florestais, e outros.

Na década 70 considera-se que os avanços alcançados pela economia brasileira estão diretamente vinculados a profundos impactos de natureza ambiental. Assim, áreas litorâneas como Cubatão, Rio de janeiro, Aratu (Bahia) através de projetos químicos e petroquímicos tem a realidade natural profundamente abalada (DIEGUES, 2001). Realidade não menos semelhante se dá com os impactos trazidos pela Agroindústria, na utilização de “biocidas, inseticidas”, pelas mudanças no espaço territorial, com [...] “gigantesca concentração de terra e renda na zona rural,” e na produção do êxodo rural “com expulsão de milhões de trabalhadores do campo para as cidades, o que, consequentemente, ocasionou aumento das favelas e da miséria, insuportáveis suas condições de vida” (Diegues, 2001, p.126-127 apud Ximenes Galvão, 1938).

Nesse sentido, se observa a postura de um “ecologismo” que se volta a fazer denúncias, fortalecido com a criação de organizações, como, “Agapan (Associação

gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente Natural), Resistência Ecológica, Associação Catarinense de Preservação da Natureza, APPN (Associação Paulista de Proteção à Natureza)" e por outras iniciativas como o manifesto ecológico brasileiro chamado o "Fim do Futuro" (DIEGUES, 2001). Este, apresentava o Brasil como detentor de um grande território e ecossistema natural que para ser preservado deve-se recorrer à criação de áreas naturais protegidas para garantir a sobrevivência das espécies e de bancos genéticos. Por essa postura observa-se que se avança para problemas que se dão no interior da sociedade, mas as propostas se voltam para ações de caráter naturalista, onde, se tem a ideia de que soluções para realidade brasileira podem vir através da importação das soluções naturalistas apresentadas em outra nação.

Nos anos 80 ficam mais nítidas as questões sociais, motivadas pelo movimento de superação da ditadura militar e redemocratização do Brasil que, apesar de viver seu melhor momento econômico, a concentração de renda chama atenção pela destruição da natureza, ou melhor, os interesses são dispendidos para a floresta amazônica usada para grandes construções e consequentemente destruindo o modo de organização das populações tradicionais imprimida por realidade adversa ao seu modo de vida. O qual também desperta o surgimento de algumas representações, como Conselho Nacional dos Seringueiros, Movimento dos Atingidos por Barragens, do Movimento dos Pescadores Artesanais, Movimento dos Indígenas, etc.

Diante desse contexto de mudanças ambientais, observa-se que a preocupação com a construção da EA se dá baseada em pressões internacionais (LOUREIRO, 2012) daí subentende que o nível de consciência do povo brasileiro para questões ambientais não tem implicações para com as políticas que vão surgir quando a EA se tornar de cunho oficial com a Política Nacional de Meio Ambiente através da Lei nº 6.938 de 31/08/81 que serviu de base para a criação de Unidades de Conservação no Brasil.

Nesse sentido, Loureiro (2012) observa que quanto mais se torna evidente o uso da EA como uma política pública (lei 9.795/99) mais se torna preocupante a falta de discernimento teórico-metodológico envolvido em diferentes tendências educativas presentes na EA. Portanto, há uma baixa problematização teórico–prática quanto a EA que se tem construído e, isso tem ocasionado o convívio com uma homogeneidade

de ideias onde todos acabam vivendo, participando, de um mesmo senso comum em todas as instâncias que a EA acontece.

Diante disso, se profere muito palavras como: “conscientizar, emancipar, e exercer a cidadania”, porém, não se questiona que se adentra a tendência para a EA como tentativa de “ecologizar a ética e a cultura” (LOUREIRO, 2012). Desta preocupação se verifica o posicionamento do autor por uma EA que seja crítica e transformadora.

Procurando refletir esse momento da EA em contexto brasileiro, observa-se que esta, se atrela ao movimento ecológico (CARVALHO, 2011). Mas, o momento é de se discutir o futuro da vida, e esta, depende de relações favoráveis ao meio ambiente. Assim, pode-se inferir que ao se instaurar um modelo de EA para combater a crise sobre o meio ambiente, se faz necessário trata-la como uma questão de educação inscrita em uma materialidade social. Logo, adentrar a educação no que ela tem de tradição, teorias e saberes.

Considera-se que a educação que se tem apresentado para populações que pertencem ao entorno ou ao interior de UC tem se enquadrado a programas que refletem críticas sobre uma educação que se pensa depositada em alguém sem a possibilidade de discernimento (LOUREIRO, 2012). Com isso, também se observa que a presença de órgãos governamentais, como o ICMBio, no caso das reservas extrativistas tem um viés mais técnico e pouco educativo. O que explica necessária relação da EA com a escola voltada à divulgação de informações em que os resultados não venham a produzir sujeitos apenas sensibilizados com as questões ambientais.

Dialogando com Vázques (2011) toma-se como analise buscar não reproduzir um momento em que filósofos críticos neo-hegelianos ao se proporem transformar a realidade objetiva usavam apenas do exercício da crítica, restrita ao plano do pensamento, enquanto a atividade real prática desaparece na atividade teórica. O qual, ao invés de superar Hegel em seu idealismo acabam por reforçar as ideias desse autor. Hegel como nos sugere Vázques (2011) por mais que formule uma relação entre teoria e realidade não altera o mundo em que se dão as relações sociais, ou seja, a filosofia da qual comunga, ajuda a pensar os conceitos no que estes devem dialogar com a realidade para conciliarem-se.

Nesse interim, há de se construir um novo percurso para a EA, considerando os avanços que esta tem alcançado em debates e ações, direcionando novos objetivos. Entende-se ser preciso mostrar que a EA está dentro da perspectiva do homem enquanto espécie e, que adquiriu sua identidade histórica capaz de uma Práxis que refaz o sentido da vida, potencializando sua consciência política no sentido de superar o capitalismo com novas estruturas para os currículos e para as escolas, diante de uma realidade que se dá de forma complexa (LOUREIRO, 2012).

Retomando Vazques (2011) numa referência a Marx e Engels observa-se que a “A filosofia por si mesma, como crítica do real, não muda a realidade. Para mudá-la, a filosofia tem de realizar-se. Sendo assim, essa realização da filosofia é sua supressão” (VÁZQUES, 2011, P.117). Parafraseando esse autor podemos inferir que a EA para produzir sua superação de sensibilização a ação educativa transformadora deve tomar os rumos de uma Práxis revolucionária.

Teoricamente, considera ter se avançado no debate da EA, mas pouco de inovador se tem proposto quando se entende que alguns debates refletem proposições de tendência conservadora de educação. Então, se evidencia algumas dicotomias para o campo da EA, como a maior importância dada ao saber científico em detrimento do saber popular, a busca por soluções técnicas inertes a relações de poder e da política, a busca por uma transformação planetária pelo plano da consciência e da ética. Como se tais dimensões funcionassem independentes da dinâmica social em que vivemos (LOUREIRO, 2012).

Assim, pode-se observar a necessidade do enfrentamento a alguns discursos que apontam a crise ambiental focando uma crise ética ou civilizatória no sentido de que a quebra de valores não tem permitido vivermos em harmonia com a natureza (LOUREIRO, 2012). Então, deve-se discutir um retorno a realidade dos meios da vida material, as condições históricas, a construção da capacidade humana no sentido de reorientar o que tem se produzido como EA. Um dos meios é entende-la como uma necessidade social proposta pelo homem ao repensar o modo de produção de sua própria existência.

A EA aparece oficialmente para o mundo em 1965, na universidade de Keele, reino unido. Em 1972, vai haver a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, que ocorreu em Estocolmo, com evidencias de que há uma tentativa de

correlacionar ambiente e educação. Dando prosseguimento a esses primeiros instantes, a UNESCO (Organização para a Educação, Ciência e Cultura) juntamente ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) se encarregara de elaborar um programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Assim como, em Belgrado vai ocorrer um primeiro Seminário Internacional de EA para se pensar uma nova ética global e ecológica, tendo como problemática fome, miséria, poluição, degradação da natureza e exploração humana (LOUREIRO 2012).

A Conferência de Tbilisi, 14 a 26 de outubro de 1977, reuniu inúmeros estados nacionais no intuito de consolidar políticas públicas de EA. O Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, em Moscou – 1987 buscou avaliar os avanços conquistados no encontro de Tbilisi, incentivar redes de informações, comunicações e participação de profissionais para perspectivas sustentáveis.

No Brasil, a Jornada Internacional de EA, em 1992, no Rio de Janeiro - no mesmo instante que acontecia a conferencia oficial Rio 92, da qual surgiu o tratado de EA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global com inúmeros compromissos para a sociedade civil do planeta. A Conferência Meio Ambiente e Sociedade: educação e consciência pública para a sustentabilidade, em Tessaloniki-1997, dando ênfase a formação de professores, produção de materiais didáticos e encontros para troca de experiências entre educadores (LOUREIRO, 2012).

Na avaliação de Loureiro (2012) esses encontros tem se resumido em buscar discutir a dimensão cidadã e ética no sentido de um novo código moral que venha contemplar as perspectivas de um mundo ecológico. E, com menor importância, vem às categorias como participação e interdisciplinaridade. Para o autor, há aí a presença da banalização da teoria, pois, demostra a garantia de um pensamento que foge a explicitar a presença de contradições que se fazem presente nas diferentes tendências paradigmáticas para a EA.

Layrargues (2003) encampa esse debate em interlocução com Loureiro (2012) no livro “Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental” e vai corroborar com discussão em que a EA não pode ser vista de forma simples ou reduzida a uma só vertente educacional. Para ele, a EA ganha amplitude e se revela em novas discussões dentro do próprio ambientalismo e em diferentes construções pedagógicas para a educação. Logo, Loureiro (2012) tem conhecimento disso e está preocupado

com os rumos que essa educação tem tomado para qualificar-se como ambiental. Fazendo uma interlocução com essas informações, pode-se inferir que há uma preocupação por uma identidade que possa consolidar o termo EA.

Layrargues (2003) intitula sua discussão no sentido de que a EA encontre educação. Daí apresenta algumas formulações encontradas que se aproximam da leitura formulada por Loureiro (2012), mais próxima de uma EA que se quer crítica, emancipadora, transformadora. Assim, demonstra algumas formulações que vem se evidenciando nesse campo, como, “a mudança cultural associada à estabilidade social; a mudança social associada à estabilidade cultural; [...] a mudança cultural concomitante à mudança social” (LAYRARGUES, 2003, p.13).

Para o autor, são tratamentos dados a uma educação que tem direção de combate ao reducionismo para conceber a EA dentro de uma complexidade com múltiplas dimensões. Daí, manifesta algumas preocupações sobre que tendências de EA vêm se construindo, as intencionalidades dentro de pensamentos que propõem ações de EA como se a sociedade estivesse inerte a todo processo que se instaura para uma crise ambiental. São preocupações que tem se apresentado para Layrargues (2003) e tomam os escritos de Loureiro (2012) na tentativa de quebrar o endeusamento dado à questão ecológica que tem perpetuado uma EA por mudanças comportamentais, ignorando atenção às relações sociais ou a complexidade dessas relações para que se possa pensar a complexidade ambiental.

Nesse sentido, entende que é preciso construir nos sujeitos a busca pelo pensamento de forma complexa, ou seja, a construção de uma consciência para um agir consciente, que detém conhecimento do lugar e das dimensões de uma ação que possa ser avaliada com antecedência sobre o que se pretende, sob que orientação teórica irá executar e para onde refletirá os resultados (LAYRARGUES, 2003).

Por essa proposição, Laryargues (2003) nos sugere uma EA que constrói uma autorreflexão das suas intenções teórico-prática, pois o autor tem observado que muitos trabalhos que se apresentando para o campo das conferencias internacionais que se propõem por um viés de novo entendimento não se sustentam ao sofrerem análises mais rigorosas. Sobre isso, considera a importância de Loureiro (2012) na crítica sobre a EA mecânica e dissociada de um contexto social, pois este tem

observado uma incoerência entre o que se pretende e o que de fato acontece em termos de ações presentes em EA.

Pela análise de Layrargues (2003) Loureiro (2012) faz questionamento a tentativa de moralizar a EA em proposições descoladas da realidade, da história humana e do homem da Práxis. Isso aponta para o campo teórico da história da educação a presença de correntes idealistas dentro do pensamento ambiental e de leituras ideológicas de negação da consciência política coletiva, com movimentos de transformação social. A consequência disso é uma EA que se reproduz propondo como ponto de chegada o alcance de comportamento adequado e estruturado de acordo com o que se pensa para sistemas ecológicos.

Para Layrargues (2003) o que Loureiro (2012) vem tentando construir tem a ver com o entendimento de que a EA é educação e, assim deve se nutrir de formulações pedagógicas como pedagogia histórico-crítica libertaria, que ficam seus horizontes na transformação social.

3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO ENCONTRO DA PEDAGOGIA-HISTÓRICO-CRÍTICA

Diante da proposição de Loureiro (2013) por uma EA crítica e ambientalmente transformadora, a pedagogia histórico-crítica em Saviani (2011) chama atenção pela tentativa de superação da concepção de educação crítico-reprodutivista, de não apreensão ao caráter histórico, pela historicisação das relações educacionais.

Neste interim observa-se que na construção apresentada por Saviani (2011) certo modelo de homem erudito pensado pela escola sistemática não vem dando conta de pensar os problemas instauradas pela crise de natureza conjuntural o que reflete para este estudo em implicações para capacidade de sujeitos educadores envolvidos com a presença de questões de natureza ambiental. Para Costa (2014) o contexto das RESEX vem demonstrar que o cumprimento e manutenção dos preceitos gerados pela criação destas, dependem da materialização de ações educativas tanto

para melhorar processos de gestão, administração, autorreflexão, quanto para explicitar os diferentes interesses que se sobrepõem na consolidação das UC.

Mediante a essa discussão, observa-se que a educação tem importância elementar na racionalização dos problemas enfrentados para o desenvolvimento e consolidação das RESEX. Isso, também sugere que a EA enquanto política pública voltada ao meio ambiente deve adentrar na sua formulação a perspectivas voltadas para transformação social. Nesse sentido, o estudo de Saviani (2011) é indispensável para se pensar a EA no contexto das unidades de conservação-RESEX levando em consideração uma proposta de diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos formais como forma de avançar nos interesses das comunidades tradicionais envolvidas com a criação desse modelo de organizar essas comunidades.

Diante dessa formulação cria-se a possibilidade de discussões quanto aos saberes que as populações tradicionais têm desenvolvido e a forma lógico formal como a ciência tem se apropriado e veiculado como conhecimentos que se dão de forma isolada e neutra. Assim como pode-se aludir que novos avanços para essas comunidades podem acontecer na possibilidade de novas formas de racionalidade e ressignificação de saberes em interação com conhecimentos que lhes permitam compreender as relações sociopolíticas no interior da sociedade. Assim, a educação não é somente um processo não material, mas apropriada pelo homem enquanto Práxis, pode-se transformar em processo material como se infere existir no processo que levou comunidades tradicionais e movimentos sociais na criação da RESEX Ipaú-Anilzinho.

Esta RESEX, estando localizada numa região onde o campesinato é considerado um dos mais antigos e importantes, abriga a existência de inúmeros grupos sociais e povos que milenar ou secularmente ocupam a região e constituem relações produtivas, sociais e culturais, com características próprias (ACEVEDO & CASTRO, 1998). Estes grupos sociais e povos, em maior ou menor intensidade, reagem, enfrentam e propõem alternativas ao modelo de desenvolvimento que os impacta.

Saviani (2011) compreende que a natureza da educação se dá no próprio ato da produção humana, assim, infere-se que as comunidades ao realizarem atividades como, agricultura familiar, produzem saberes que são repassados pelos mais velhos

e apreendido pelos mais jovens como forma de conquistar a sobrevivência, onde, pode-se sugerir conhecimentos com valor de uso. Porém, aprofundando um pouco mais essa relação pode-se observar que o valor de uso desses conhecimentos (saberes necessários à atividade da Agricultura Familiar), também pode-se transformar em valor de troca (sabres que se transformam em conhecimentos expropriados, sistematizados e consumidos em uma nova forma: na agricultura moderna).

Nesse sentido, adentra-se a discussão que envolve a categoria trabalho e as condições para produzir humanidade e contraditoriamente desumanidade quando se adentra ao universo da educação como mercadoria, expropriada da relação direta com o trabalho pelo modo de produção capitalista. No modo de produção capitalista observa-se que se inaugura um tipo de educação que não se relaciona imediatamente a uma atividade prática. Nesse sentido, pode-se inferir que o acumulo de aprendizagens objetiva-subjetiva construiu outro momento na cultura dos trabalhadores que subverte a relação ontológica apreendida em Saviani (2011).

A educação ao ser desintegrada da sua relação objetiva como observa Saviani (2011) se organiza em ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades relacionada ao domínio de classe social. Aqui, introduz-se uma instituição que atenderá pelo nome de escola e, esta deverá funcionar no intuito de repassar o conhecimento sistematizado. Assim, esse estudo na RESEX tem uma importância singular não só na apreensão socioeducacional das comunidades tradicionais, mas na relação com a construção da EA produzida nesse espaço, apesar da educação como política pública, para esses espaços, segundo Costa (2014) se apresentarem em condições precárias.

Como nos chama atenção Saviani (2011), é preciso distinguir entre socialização do saber e produção do conhecimento, pois, pela produção de conhecimento pode-se inferir que tomando por base a indissociabilidade da relação entre homem e natureza pode-se criar, também, modelos de gestão capaz de regular o acesso e uso de recursos comuns.

Em análise de Cunha (2004) fica demonstrado que um dos desafios colocados à possibilidade de não se obter êxito em arranjos coletivos tem fundamentação teórica em formulações que apontam a racionalidade individual como primazia da ação

humana. Por outro lado, também sugere que perspectivas analíticas e críticas de manejos comunitários de recursos comuns apontam pela não afirmação de proposição teórica como “a tragédia dos comuns” formulada por Garret Hardin (1980) em que o resultado último da relação estabelecida entre usuários de recursos comuns seria a degradação em massa.

Para a pedagogia histórico-crítica a realidade objetiva é primordial no processo educativo, sendo assim, a individualidade pode-se sugerir como característica da racionalidade do capital e uma relação mediada com a função da escola. Saviani (2011) diz que se faz necessário distinguir saber erudito como dominante e apropriado pela classe dominante e saber popular de libertação e apropriado pela classe dominada. No sentido de que nem o dominante é totalmente dominante e nem o popular é totalmente popular. E assim, há que se adentrar a dinâmica existente em um ponto de partida (educação popular) e o ponto de chegada (educação erudita) como algo que no início não existe, mas que no final precisa ser alcançado. O ponto de chegada para Saviani (2011) não seria a cultura popular, porém, se daria pelo relacionamento com a cultura erudita para uma cultura elaborada.

Daí a importância vital do estudo de Saviani (20011) para a EA e sua construção crítica voltado para as construções históricas, pois, as RESEX surgem em meio a conflitos de natureza socioambientais que envolvem grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, o que tem produzido inúmeros conflitos quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade do desenvolvimento das formas sociais de apropriação do meio que ocupam, ameaçadas por impactos indesejáveis decorrentes do exercício de práticas de outros grupos (ACSELRAD, 2004).

E aqui trata-se de olhar para as características históricas da educação em Saviani (2011) no intuito de elaborar as críticas sobre a EA voltada ao contexto da RESEX das escolas de Anilzinho e Joana Peres, onde a formação escolar de modo geral às populações rurais tem sido problemática com debilidade de políticas públicas educacionais específicas para garantir a formação política e educacional da sua população (ARAGÓN, 1997; CANALI, 2007; LIMA, 2001).

Tomando como referência a pedagogia histórico-crítica, observa-se que o aluno é um ser concreto e não abstrato e deve ser entendido na sua relação concreta, como

indivíduo que produz as relações sociais. Sua ênfase está na base histórico objetiva, de determinações materiais da existência humana, em contraponto a uma visão unidirecional da educação. Trata-se de uma relação intima com a realidade escolar, e uma necessidade prática dos educadores com as contradições que movimentam a história humana. Deve-se levar em consideração como se sustenta a educação numa relação de classe. Assim, mesmo que ocorra uma tentativa de desvalorização da escola, esta não elimina suas possibilidades de transformação que ela pode proporcionar.

Cunha (2004) observa que há pouco interesse nos debates sobre recursos comuns que envolvem "[...] à influência dos processos socioeconômicos dominantes na sociedade, nas iniciativas locais de reestruturação do manejo dos recursos naturais" (Cunha 2004, p.22). O que subentende a necessidade de análise quanto a perspectiva de grupos sociais e mais especificamente comunidades de pescadores tradicionais, negros descendentes de quilombolas, caboclos, tapuios, indígenas, caçadores, coletores e outros, que tem buscado garantir o controle de seus territórios principalmente quando confrontados e ameaçados por novo modelo de apropriação da natureza, como se observa na criação da RESEX Ipaú-Anilzinho.

É por entender a importância do papel educativo na luta de uma classe que Gurrupi (1978, p. 67) nós alerta: "É preciso estudar o modo pelo qual se expressa uma consciência ainda subalterna, [...] o elemento de espontaneidade relativa nela presente, já que tão-somente dessa consciência elementar poderemos guiar as nossas até uma consciência crítica", dando assim, indícios da elaboração de processos educativos e de agentes com papéis educadores e politizadores a emancipação humana.

SEÇÃO IV

4 DOS REFERENCIAIS AO CAMINHO METODOLOGICO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nessa seção, buscou-se adentrar a perspectiva da educação crítica como referência ao posicionamento adotado quanto a escolha do materialismo histórico-dialético, enquanto orientação de método de análise e instrumento de construção ao caminho metodológico da pesquisa que buscou-se descrever quanto suas etapas e interpretação dos dados baseada na técnica da análise do conteúdo.

4.1 CONSTRUINDO A PESQUISA

O estudo, ao se sustentar na educação por viés crítico, buscou-se adentrar em algumas conceituações como a evidenciada por estudo de Mészáros (2005), onde, busca-se transpor a educação para além do capital. Neste modo de produção, considera-se que a sociedade se sustenta na reprodução de contradições que impulsionam uma perspectiva linear, imediata, do pensamento e da realidade, fundada em um modelo de educação capitalista. Assim, Mészáros (2005) nos ensina que a educação tem papel determinante no sentido de elaborar “estratégias apropriadas e adequadas” de combate à reprodução pela formação política dos indivíduos e de processos educativos com fins emancipatórios.

Pensando acerca dessa proposição de Mészáros (2005) que combate à reprodução pela formação política e educativa emancipatória, buscou-se contato com o estudo de Gramsci (1988), pois, neste, observa-se que é preciso reverter à condição da intelectualidade humana, pois, apesar de todos os homens serem intelectuais nem todos os homens exercem esse princípio. O que nos permite inferir que o homem enquanto sujeito da educação pode tanto se relacionar com esta, desempenhando papel de sujeito, ou, contrariamente se colocando na condição de objeto. Trazendo essa relação para a sociedade capitalista, o ideal é que se tenha uns poucos que pensam as relações de trabalho e uma grande maioria que executa essa, enquanto

atividade, modo pelo qual trabalhadores intelectuais se relacionam com os trabalhadores manuais.

Através dessas leituras, fica evidente que o objeto de ambos, Mészáros e Gramsci, é a educação pelo seu caráter crítico, pois, tanto para um como para o outro, ela tem papel de negar a forma como o conhecimento é apropriado e adequado ao domínio do capital. Nesse sentido, adentra-se ao caminho pelo qual se pretende investigar a EA optando-se por construção epistemológica fundada no materialismo histórico-dialético, no intuito de confrontar o problema da pesquisa com uma proposta de investigação que traz a possibilidade de apreender o movimento da educação crítica de forma a analisar criticamente a EA.

Para tanto, buscou-se relacionar com este método, no sentido de apreender a co-relacão de duas importantes categorias analíticas, materialismo dialético e materialismo histórico, observadas para o contexto da pesquisa no sentido da inserção a dinâmica histórica da EA e seus avanços sobre a materialidade das problemáticas ambientais. Por definições conceituais, o materialismo dialético se propõe por “explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” fundado em princípios, como, “a matéria, a dialética e a prática social”, assim como, “aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. ” (TRIVIÑOS, 1987).

Com essa descrição enquanto método, elementos e perspectiva de transformação de uma classe, buscou-se em Copnin (1978) o entendimento da dialética a qual se apresenta enquanto lógica que não está nas formas que estruturam o pensamento, mas nos conteúdos que provem da natureza, da sociedade e do próprio pensamento. Então, a presença da dialética no materialismo, revela para o pesquisador que sua atividade requer um esforço e uma dependência da capacidade que o cérebro humano tem de apreender o reflexo das suas percepções e produzir o movimento do pensamento pelas determinações e causas implícitas a mera percepção dos sentidos. Nessa função que se reserva ao cérebro humano, o reflexo se revela não com uma função biológica, mas como uma criação pensada, ou melhor, resulta da busca do sujeito por uma intenção subjetiva em apreender o objeto na sua objetividade, na sua materialidade.

O que se tenta demonstrar pela efetivação da categoria dialética materialista são as leis e o movimento do pensamento na busca que se processa para alcançar uma verdade que seja objetiva, da superação de uma apreensão cognitiva por uma outra mais completa e mais aprofundada. Nesse exercício, a leitura cognitiva criada sobre o movimento da EA pelo pensamento, se relaciona por aproximação cada vez maior com o movimento imprimido pelo próprio contexto em que esta se apresenta para as escolas de Anilzinho e Joana Peres, pois, o pensamento se lança pelo movimento do conteúdo, objetivo do objeto da pesquisa. Mas é claro que o movimento do objeto pode mudar, pois, a natureza dos objetos não permanece a mesma na realidade objetiva. No plano das discussões teóricas, por exemplo, pode-se observar que a matéria transformada (o objeto: EA conservador) pode metamorfosear-se, transformando-se em outra matéria (o objeto: EA crítica), mudando suas propriedades.

Em Copinin (1978), observa-se que a leitura do desenvolvimento do pensamento pode ser demonstrada quando se substitui, por exemplo, “uma imagem cognitiva por outra, à transição do desconhecimento ao conhecimento, do conhecimento superficial e unilateral do objeto ao conhecimento profundo e multilateral (Copinin 1978, p.127). Para este autor, a dialética se revela na mudança do objeto e na mudança de consciência sobre o objeto que se transforma e supera a todo instante o seu estágio anterior. Assim, levando em consideração o princípio da matéria Triviños (1987, p. 56) vai dizer que: “A matéria é incriada e indestrutível, eterna. É capaz de autodesenvolver-se. [...] em condições favoráveis, permitindo o surgimento da vida orgânica e, mais tarde, depois de milhões de anos, dos seres capazes de ter ideias, de pensar. ”

Diante dessa construção, observa-se que a EA adentra a esse campo de conceituações e para a pesquisa tem importância na produção da consciência e da prática social dos seres humanos envolvidos com questões ambientais. Nesse sentido, podemos sugerir que os indícios da existência dos homens como ser que vem construindo novos processo educativos justifica-se por outros resultados alcançados historicamente, como o surgimento dos átomos, moléculas, partículas elementares, campos... e posteriormente, no homem com ideias para pensar e repensar sua organização social.

Então, materialismo dialético potencializa o ser de consciência para refletir a realidade objetiva em que se dá à prática social. Logo, “[...] A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só à matéria altamente organizada [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62) o cérebro humano. Sendo assim, a prática social de comunidades tradicionais revela que o homem desempenha uma atividade de enfrentamento da realidade objetiva, originando sobre a matéria a criação de técnicas, desde os primeiros instrumentos para poder caçar, pescar, agricultar, que se movimentam pela superação dos seus conteúdos reunindo novas características sintetizadas em instrumentos totalmente sofisticados, como armas de fogo, redes de pescas, as máquinas agrícolas, usados pela sociedade moderna.

Por essa análise, observa-se que a relação do dialético com o histórico vem demonstrar que “muito tempo teve que transcorrer para que as sensações se transformassem em percepções, representações e, em seguida, em conceitos e juízos” (TRIVINÕS, 1987, p. 63). Assim, o surgimento do homem está inscrito em infinitas superações dialética envolvidas com a construção de uma totalidade de relações históricas na sociedade. No materialismo, essa construção, o materialismo histórico, é considerado, como, “[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis[11] sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS 1987, p.51).

Sendo assim, o materialismo de conceituação dialética-histórico se sustenta em categorias e leis que podem revelar a relação do homem com o mundo. O materialismo histórico-dialético trata do desenvolvimento material com inúmeras propriedades que definem a transformação material. Assim, na criação de um objeto o homem busca uma superação qualitativa porque, este, detém uma função, finalidade, estrutura, propriedades e, outra quantitativa pelo peso, volume, dimensão, intensidade, sustentadas numa lógica de criação e transformação que sofre a matéria até atingir a condição de objeto. (TRIVIÑOS 1987).

---

[11] Para este mesmo autor a “[...] lei uma ligação necessária geral, interativa ou estável [...] interna, essencial e, dadas certas condições, assinala o caráter de desenvolvimento [...]” (TRIVIÑOS 1987, p.54).

Trazendo essa exemplificação para refletir a prática social das comunidades tradicionais, subentende-se que transformações só acontecem quando se muda o conteúdo de uma relação “quanti-qualitativa” na sua totalidade. O que, logicamente, nos dá à possibilidade de interpretar a construção da EA nas reservas extrativistas “de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (TRIVIÑOS, 1987, P.120), atrelada a um processo educativo. Por esse motivo, atenta-se para o envolvimento da EA com as relações empíricas necessárias a leitura do movimento teórico exigido pelo pensamento Histórico-dialético.

4.2 ETAPAS METODOLÓGICAS

A pesquisa se portou por uma busca em produções acadêmicas que envolvessem a temática da “Educação em Reservas Extrativistas” e, nesse sentido, adentrou-se em algumas produções, como, de Costa (2014) e Moraes (2016), proporcionando elementos para proceder em abstrações e no afunilamento das discussões no campo da EA centrada nos sujeitos educadores e nas relações com contexto escolar e comunidades de Anilzinho e Joana Peres.

Para a escolha das escolas nessas comunidades, levou-se em consideração informações do estudo de Sena (2010), Silva (2016), Figueiredo (2014) que revelam sobre a comunidade de Anilzinho ter dado iniciativa na criação da RESEX Ipaú-Anilzinho, ser constituída a partir de populações tradicionais (quilombolas) e responsável pelo movimento sociopolítico que envolve a institucionalização dessa RESEX. Quanto a comunidade de Joana Peres, por deter características similares à primeira comunidade e demonstrar no estudo de sena (2010), preocupações de caráter ambiental através de projeto de EA elaborado por alunos com auxílio de professores para preservar uma área de castanhal dentro da comunidade.

Partindo dessas iniciais referências, realizou-se uma primeira imersão a RESEX Ipáu-Anilzinho no período (05/05/2016 a 7/05/2016), tendo contato primeiramente com a comunidade de Joana Peres. Em um segundo momento (12/05/2016 a 14/05/2016) visitou-se Anilzinho. Esses dois momentos foram concretizados através de observação sobre o *lócus* da pesquisa com aprendizagens sobre a dinâmica dessas duas comunidades, da existência de algumas lideranças

comunitárias, assim como proporcionou contato com alguns educadores, como, vice-diretor, supervisor, professor, etc. encontrados nas comunidades já que as escolas estavam sob período de greve.

Uma terceira incursão se deu no período de (25/11/2016 a 03/12/2016) nas duas comunidades referentes para pesquisa de campo e coleta de entrevistas junto aos sujeitos buscados como informantes de materiais necessários a análise de conteúdo da pesquisa. Quanto a representatividade dos informantes considerou-se a condição de sujeitos educadores e o envolvimento com o contexto da RESEX, por exemplo, exercer a condição de residente na RESEX, pelos quais se atendeu o papel de observar a dinâmica da EA na historicidade das escolas de Anilzinho e Joana Peres e as dificuldades para se avançar a uma concepção por viés crítico.

Neste momento, buscou-se fazer uso da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e pela construção de um roteiro de perguntas usadas para direcionar os assuntos a serem tratados com os informantes. Tal procedimento levou em consideração Triviños (1987) quanto a utilização de perguntas e respostas para entrar em contato com a percepção social do pesquisado, assim como, pela possibilidade de novos questionamentos criados pela interação com as respostas dos informantes.

Desse modo, tomando a EA como objeto da pesquisa, o roteiro que buscou-se seguir teve como eixos norteadores: Lei 9.795/99; EA e organização pedagógica; práticas de EA e currículo escolar; EA e relação escola-aluno-comunidade, relação reserva extrativista e EA; relação EA, comunidades tradicionais e reserva extrativista; relação EA, políticas e projetos. Através destes eixos foi elaborada as questões para envolver estes. Tal procedimento teve por busca a dinâmica da EA no contexto das escolas de Anilzinho e Joana Peres.

Nesta fase, os informantes da pesquisa se deram em número de 8 (oito) pessoas, sendo que a entrevista feita com o supervisor educacional contemplou ambas as escolas pelas quais exercia no momento da pesquisa a mesma função, sendo 3 (três) na comunidade de Anilzinho e 5 (cinco) na comunidade de Joana Peres. Essa disparidade observada quanto a relação numérica de uma comunidade e outra, se deve a dificuldade enfrentada na comunidade de Anilzinho quando se buscou informantes sobre o desenvolvimento do macrocampo: Educação Ambiental,

Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal) constituinte ao Programa Mais Educação. Assim como, por dificuldades na ausência de outros informantes já que as escolas estavam vivendo paralisação por greve dos profissionais da educação, no momento em que a pesquisa de campo foi realizada.

Diante dos entrevistados, procurou-se sempre iniciar com uma proposição explicativa sobre os motivos que circundavam a inserção enquanto pesquisador na comunidade de Anilzinho e Joana Peres, a relação democrática quanto a participação dos informantes na pesquisa, a efetivação das entrevistas com a gravação das falas via apresentação do termo de compromisso para preservar a identidade dos informantes, assim como, as relações dos questionamentos formulados e dinâmica, destes, por novas indagações.

Assim, a identificação procedida para esses interlocutores: professores, diretores, coordenador pedagógico e monitores das duas escolas se organizou pela inicial enquanto informante: informante (I 01, I 02, I 03, I 04, I 05, I 06, I 07, I 08) organizada por ordem numérica, atrelado a sua comunidade, sob a sequência em que as entrevistas foram acontecendo.

Tabela 02 – Informantes da Pesquisa

Pseudônimo	Ordem de Entrevista	Localidade
I 01	INFORMANTE 01	Vila de Anilzinho
I 02	INFORMANTE 02	Vila de Anilzinho
I 03	INFORMANTE 03	Vila de Anilzinho
I 04	INFORMANTE 04	Vila de Joana Perez
I 05	INFORMANTE 05	Vila de Joana Perez
I 06	INFORMANTE 06	Vila de Joana Perez
I 07	INFORMANTE 07	Vila de Joana Perez
I 08	INFORMANTE 08	Vila de Joana Perez

Fonte: Autor (2016).

Após esse momento, que permitiu contato com a realidade empírica do objeto da pesquisa, procedeu-se com a transcrição do material coletado seguido da associação do conteúdo com a organização temática das categorias emergentes

diante dos referenciais teóricos e do correspondente problema o qual se objetivou responder com a construção da pesquisa.

Para se adentrar a relação do pesquisador com o pesquisando procedeu-se sempre com uma breve apresentação do informante (**I**), quanto a idade (**ID**), função (**FUN**) que exercia, a escola que atuava, a quanto tempo (**TEM**), sua graduação (**GRAD**), pós-graduação (**PÓS-GRAD**), se nascido e residente (**RES**) na RESEX seguido da realização das entrevistas.

Tabela 03 – Descrição dos Informantes da Pesquisa

I	ID	FUN	TEM	GRAD	PÓS-GRAD	RES
EMEF DE ANILZINHO						
01	33 anos	Prof.ª (1º ao 5º ano)	8 anos	Matemática	Matemática	Anilzinho
02	34 anos	Prof.ª (6º ao 9º ano)	6 anos	Ciências Biológicas (Incompleto)	Sem	Anilzinho
03	36 anos	Prof.ª (6º ao 9º ano)	9 anos	Pedagogia/Letras (incompleto)	Sem	Anizinho
EMEF DE JOANA PERES						
04	37 anos	Supervisor	2	Pedagogia Ciências naturais	Gestão escolar	J. Peres
05	37 anos	Diretora	16 Anos como Prof.ª 02 como Gestora	Pedagogia Ed. Física	Sem	J. Peres
06	31 anos	Ex-Monitora Mais Educação	Mais de 1 ano	Pedagogia (incompleto)	Sem	J. Peres
07	38 anos	Professor (1º ao 5º ano)	13 anos	Pedagogia Ciências Sociais	Gestão-Escolar Sociologia e Filosofia	J. Peres
08	31 anos	Ex-Coordenadora Mais Educação	Mais de 1 ano	Pedagogia Letras	Sem	J. Peres

Fonte: Autor (2016).

Feito isso, buscou-se a sistematização dos dados e escolha das informações que compõem a análise de conteúdo existente na percepção dos sujeitos educadores sobre a EA desenvolvida nas EMEIF de Anilzinho e Joana Peres, presente na seção IV.

Sobre a dinâmica da análise de conteúdo, um dos autores tomados como referência foi Chizzotti (2014) que considera tratar-se de um procedimento, uma

técnica, que permite ao pesquisador organizar suas informações coletadas em unidades menores, no caso da pesquisa, buscou-se organizar em unidades temáticas para então identificar categorias de análise empírica.

Assim, procedeu-se com a organização de quadros analíticos sob orientação de Franco (2008) que toma as etapas desse procedimento em descrição, inferência e interpretação. Fazendo-se na pesquisa uma adequação a esses elementos, observa-se que a inferência tem papel de maior relevância, pois, esta, ao se colocar como elemento intermediário, entre descrição e interpretação, revela, também, o seu necessário envolvimento com uma dada concepção teórica na definição do sentido, significado, existente no conteúdo ao se proceder a interpretação do texto.

Franco (2008) sugere que um dado ao ser coletado esta desprovido de sentido até que se compare a outros dados, pois, feito esse procedimento há de se constatar o envolvimento de alguma concepção teórica, mas é claro, pondera, isso depende da instrumentalização teórica do pesquisador.

SEÇÃO V

5 A CONSTRUÇÃO DA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RESERVA IPAÚ-ANILZINHO

Neste capitulo, munidos das discussões teóricas e de proposição metodológica, procede-se com o confronto do pensado e do existente na realidade que circunda a dinâmica da EA na EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Peres através da percepção dos sujeitos educadores e dos conteúdos gerados e interpretados em análise de conteúdo.

5.1 APARÊNCIA E ESSÊNCIA: ELEMENTOS PARA IDENTIFICAR A CRÍTICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E ANILZINHO E JOANA PERES

Tomando como referência Kosik (1976) pode-se observar que a realidade não é o que está a vista ou uma construção que pode ser produzida por nossa intuição, porém, trata-se de algo que precisa ser analisado teoricamente, pois, a realidade, tanto, não pode ser considerada como aquilo que se abstraí fora do mundo ou pelo mundo das atividades prático-sensível, prático-utilitário, são explicadas pelas representações criadas pelo envolvimento do homem com a realidade.

Nesse sentido, passa-se a apreender neste autor que compreender uma coisa que se busca investigar é proceder com uma busca pela estrutura dessa coisa, e, logicamente, decompor o todo da coisa se faz com conhecimentos que levem a compreensão da coisa na sua existência objetiva. Isso significa, também, controverter a lógica das relações imediatas, onde, a primeira impressão se dá pela aparência e independência em que um fenômeno se relaciona com sua essência.

Por esse motivo, partimos do princípio de que a EA não foge à regra de um fenômeno que se movimenta por uma relação entre aparência/essência ou vice-versa. Assim, por uma relação teórico-prática buscou-se tratá-la inicialmente enquanto manifestação de uma política pública que se abstraí voltada para o contexto da educação e da efetivação nas escolas, onde, esta deve estar sendo materializada.

Quanto a essa proposição, toma-se a institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n° 9.795 de 27 de abril de 1999), e particularidades, como, no Art. 3º, onde a EA está descrita como um direito de todos e ao poder público a responsabilidade pelas políticas públicas, sem isentar os níveis de ensino e a sociedade no que diz respeito a conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (BRASIL, Lei n° 9.795/99, Art. 1º).

Por tal descrição observa-se que legalmente a EA segue preceitos das políticas de educação e se particulariza sob a influência de alguns conceitos que determinam para os ambientes de EA condições de práticas educativas baseadas em medidas proporcionais a reorganizar a utilização do meio ambiente. Pode-se até sugerir que em ambientes em condições sem visíveis alterações humanas a opção é pela "conservação"; onde se observa condições degradantes deve-se buscar a "recuperação", ou, por outro lado, aqueles sem muito desequilíbrio optar pela "melhoria" das suas condições.

Dialogando com Azevedo (2004) a orientação é avançar nas mediações possíveis e se aproximar da EA no contexto escolar, onde, se concretizam as políticas, projetos e o modelo educativo no campo da ação efetiva:

> O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma policy – entendida aqui como um programa de ação. [...] Isto não significa desconhecer que uma policy – o programa de ação – seja construída em função de decisões políticas – da politics ou da política domínio – refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade. (AZEVEDO, 2004, p. 50).

Por essa exposição pode-se sugerir que a autora está atenta a um olhar para além da aparência. Assim, demonstra evidencias de uma chamada de atenção quando faz referência ao esquecimento do papel da escola na concretização de uma política e da complexa cadeia que se monta para que uma política se apresente como um programa de ação, ou seja, que apareça desvinculado da relação de interesses, dominação e poder, existente na essência da política de educação e na sociedade.

Para tanto, como nos sugere Kosik (1976), é preciso que se faça um detour, ou melhor, um desvio, na tentativa de apreender para além da aparência já que pela construção de Azevedo (2004), uma política pública não se resume unicamente em um programa de ação.

Dialogando com Kopinin (1978) no intuito de apreender a dinâmica da EA como objeto de estudo, observa-se que este adentra a uma formulação em que os objetos devem se manifestar enquanto conhecimento que se movimenta por sucessivos processos de negação dialética. Com isso, é importante que se atente para a importância da formulação de um método de aprendizagem. Ao se buscar abstrair um objeto, pode-se observar que essa relação acontece posterior a um contato sensório-concreto – considerado pelo contato com as entrevistas, neste momento, dos 8 (oito) sujeitos considerados como informantes da pesquisa - posterior a essa relação cabe ao pensamento elaborar um ponto de partida (abstrato) – abstrai-se o momento em que a EA ganha o campo como uma política pública - vislumbrando a construção de um ponto de chegada, o encontro de uma relação verdadeiramente concreta (algo novo, substancial) – a EA nas escolas de Anilzinho e Joana Peres. Para entender melhor esse processo, procede-se com a seguinte explicação do autor:

> Na ascensão do abstrato ao concreto verifica-se não simplesmente um processo de totalização, de urdidura de uma abstração após outra, mas uma síntese de abstrações que corresponde, às relações internas, às relações no objeto. (KOPININ,1978, p. 162-163).

Procurando adentrar ao conteúdo da EA, se orientando por esses princípios, passa-se a negação da lei n° 9.795/99 pela reprodução dos diferentes momentos de uma política pública, concepção e execução, na argumentação de que a EA que adentra ao campo educativo para promover a “conservação”, “recuperação” e “melhoria” do meio ambiente está endereçada a produzir na instituição escolar o papel de executora de um programa político pronto e acabado.

Sendo assim, pode-se inferir que na concepção de uma politica – politics - se configura uma relação de interesses teóricos e na execução uma relação de determinação prática - policy - programa em ação. Associando a relação da – aparência x essência – a abstração sensório-concreta está condicionada ao discurso aparente que sustenta as políticas públicas como instrumento em que as sociedades se utilizam para pensar e pressionar o Estado no atendimento a sociedade civil.

Porém, não sendo este o resultado concreto, como se observa em Azevedo (2004), mas o sentido em que as políticas públicas têm se desempenhado em esquecer suas origens, nascidas no momento em que a sociedade passa a questionar um problema e exigir atuação do Estado, transforma-se na construção e

implementação dos interesses de ideias prevalecentes dominantes que em programas de ação junto ao contexto escolar, também, muda-se a finalidade da escola.

Com essa formulação, observa-se que em Kosik (1976), pode-se buscar conhecer a EA na sua essência como um objeto que está presente no fenômeno da educação, tendo como pré-requisito que ela não está manifesta, explicita de forma imediata. Assim, busca-se adentrar no contexto das escolas de Anilzinho e Joana Peres analisando o fenômeno que envolve a compreensão de sujeitos para além do limite de uma realidade prática, material, que não está visível e nem manifesta para o cotidiano escolar de Anilzinho e Joana Peres.

Adotando como referência essa construção de Kosik (1976) e as discussões de Azevedo (2004), pode-se sugerir que o fenômeno que envolve a essência da EA passa a ser conhecido no momento em que se desvenda o papel da escola.

Buscando sustentação em Frigotto (2006), observa-se que a escola se apresenta por uma relação improdutiva para a sociedade e ao mesmo tempo produtiva para o capital. Nessa leitura, a escola, também tem um objetivo não manifesto, uma essência firmada nas relações capitalistas de produção. O que permite levantar uma nova ordem de problemas que não está diretamente relacionado a questão financeira, falta de recursos humanos, ou de qualificação profissional, porém, relacionada ao desenvolvimento produtivo, onde, a produção de mercadorias exige dos trabalhadores o domínio dos novos instrumentos de trabalho e, cabendo a escola produzir essa formação.

Então, o que seria a EA a partir das escolas de Anilzinho e Joana Peres? Sabendo-se que para a Política Nacional de Educação Ambiental (lei n° 9.795/99) a EA está formalmente convencionalizada. No artigo 1°, lê-se:

> Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, Art. 01).

Pelo desenvolvimento do texto, há uma construção perfeita que poderia até indicar que a EA em vista, tende a trazer para dentro da escola a construção de valores que são contrários ao que tem produzido o capital, por exemplo, com

incidência sobre a “individualidade ou a coletividade” comprometida com a “conservação do meio ambiente, sadia qualidade de vida e sustentabilidade”, ou, poderia se suscitar a construção de uma EA para abolir com as contradições do capital.

Diante de tal aparência, Guimarães (2001) entende pela ideia de “conservação” uma visão que vê a realidade de forma fragmentada, pobre na diversidade das relações, que se propõe a entender o que é a parte ao invés da totalidade em que as relações se dão de forma complexa. É como se utilizasse uma máquina fotográfica em que se foca determinada parte e abandona outras. Isso tem se aplicado em práticas pedagógicas que se preocupa com o indivíduo em si, para produzir, neste, uma relação de novos comportamentos. O que não se pode esperar desse modelo de educação outra coisa senão a somatória de indivíduos prontos para transformar a sociedade. Isso, então, coloca em exposição um modelo de educação inadequada a possibilidade de o homem absorver o ambiente, como “bem comum do povo”, “produzir sadia qualidade de vida” e, “sustentabilidade”, como exposto no artigo 1º.

Por outro lado, os empregos das expressões, “conhecimentos, habilidades, atitudes e competências,” associado a leitura de Frigotto (2006), pode ser argumentado enquanto educação pretendida pela “teoria do capital humano”[12], quando, os problemas das desigualdades entre países, regiões ou indivíduos passa a ser pensado como um problema de não-qualificação, ou seja, pela qualificação, pelo treinamento, os homens se tornam trabalhadores em potencial para além do físico, muito mais produtivos e capaz de proporcionar retorno não só individual, mais também, social aos países.

Dialogando com Azevedo (2004, p.62), verifica-se que o contexto em que se presencia a preocupação com a natureza ambiental está associado aos efeitos causados pelo modelo de desenvolvimento pensado até então sobre o meio ambiente:

> [...] os danos causados pelo desenvolvimento ao meio ambiente, fizeram despertar a consciência ecológica e os movimentos que lhes são correspondentes, provocando também a criação dos partidos verdes. Surgiu, assim, a ecologia como um setor, pressionando e

[12] Ver FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo. Ed. Cortez, 1995.

> provocando o Estado para o estabelecimento de políticas voltadas para a preservação ambiental. (AZEVEDO, 2004, p. 62).

Por essa construção fica subtendido que se a sociedade fosse pautada pelo “envolvimento” ao invés do “desenvolvimento” os problemas ambientais não teriam chegado a determinada preocupação para provocar o despertar da consciência ecológica, como se tal consciência fosse um produto adormecido do ser humano, pré-estabelecida pelo passado para um despertar futuro, no sentido em que também se atrela um movimento político sintetizado num partido que vos representa e força o Estado a exercer o seu papel em atender toda a sociedade civil.

Tomando como referência a realidade pelo materialismo histórico-dialético, cabe aqui levar em consideração que o movimento onde a problemática ambiental se constrói é real e contraditório. Assim, a consciência ecológica é material e pode refletir na aparência um movimento contrário ao desenvolvimento do capital e assim, torna-se necessário desvendar o que se faz implícito ideologicamente na Lei 9.795/99 da EA.

Para Araújo (2011), a Lei 9.795/99 da EA não tem um interesse comum, mas o envolvimento de diferentes discursos em que um se torna privilegiado, por exemplo, no artigo 1°, onde, formula-se a descrição conceitual da EA ele considera o prevalecimento de ideias conservadoras vindas dos detentores dos meios de produção do capital, como os industriais, agropecuários, defensores de ideias desenvolvimentistas. Ainda somados a estes, vem os “conformistas” ou uma pequena burguesia que tenta se inspirar nos grandes capitalistas e aceitam a questão ambiental sem que esta interfira nas suas possibilidades de ascender socialmente e adquirir a estabilidade financeira (ARAÚJO, 2011).

Adentrando as investigações de Marx e Engels (2007, p. 48), pode-se observar que as conclusões de Araújo (2011) estão relacionadas a insistente tentativa de perpetuação da hegemonia dominante:

> [...] a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. [...] Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes. (MARX e ENGLS, 2007).

Por esse entendimento pode-se inferir que a EA adentra a realidade das relações ideológicas e teórico-práticas que a classe dominante se utiliza para perpetuar relações sobre o meio ambiente, também, dominantes.

Sendo assim, o que Araújo (2011) propõe para provar sua tese levantada, está embasado na utilização de expressões, como “conservação do meio ambiente”, “a sadia qualidade de vida” e a “sustentabilidade”, tidas como concepções defendidas pelos movimentos sociais, mas que são apropriadas por movimentos de tendência “reformista”. Por exemplo, “a tese do meio ambiente como bem comum do povo” que apesar de suscitar alguma relação mais próxima de uma perspectiva revolucionária, não questiona a existência do capital como origem dos problemas ambientais. Outras expressões, como “tais valores sociais, dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências” não escapam ao que tem sido produzido pelo modelo de desenvolvimento burguês que acompanham os conhecimentos disponibilizados pela ciência moderna, ao fortalecimento teórico do modo de produção capitalista.

Assim, pode-se inferir que enquanto existir o modo de produção capitalista, as relações ideo-políticas e teórico-práticas que prefiguram a construção de políticas públicas, para romper com graves problemas ambientais vão esbarrar no questionamento ao modelo de desenvolvimento social instaurado. Tomando como referência Azevedo (2002) observa-se que o:

> [...] o processo pelo qual se define e se implanta uma política não se descura do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso [...] seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto. (AZEVEDO, 2002, p. 67).

Quanto a esse universo simbólico e cultural destacado por Araújo (2011), nos ajuda compreender ao dialogar com alguns conceitos de Burdieu e Passeron[13] como: *violência simbólica,* pois, ao se utilizar de um mecanismo que demonstra neutralidade, no caso as Leis, ela tenta subverter a existência da luta de classe existente na sociedade. O que também, fortalece a existência de uma cultura ditada como legitima, dominante, fincada subjetivamente como *arbitrário cultural,* que no final das contas

[13] Ver BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

recai sobre instituições de caráter universal, como a escola no papel de dissimular através de *ações pedagógicas,* na inculcação de ideias dominantes, como pertencentes a todos os segmentos sociais. Focalizando a classe dominada, isso tudo se condensaria num *habitus* internalizado e reproduzido socialmente.

Sobre tal *habitus*, tem-se como referência o inciso V do artigo 5°, onde se observa que alguns conceitos utilizados são intencionalmente usados para que neles se promova a ideia de cultura universal. Então, a EA pode ter outras qualidades como:

> [...] o estimulo à cooperação entre as diversas regiões do país, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; (BRASIL, 1999. Apud ARAÚJO, 2011, p. 66).

Assim, pode-se observar uma insistente tentativa de produzir um receituário psicológico de estímulos, como, “liberdade, igualdade, solidariedade, democracia” e respostas na cura da sociedade desequilibrada.

Passando a dialogar com Marx e Engels (2007, p.50), passa-se a conhecer que se trata de uma regra repetitiva no percurso da sociedade. Desse modo, retoma-se novamente as relações ideológicas em que ideias dominantes devem pairar como autônomas e livres de qualquer relação com o movimento real das transformações históricas. Assim, consideram que essa relação como um processo abstrativo se intensifica a partir do século XVIII, onde eles se atem a seguinte construção:

> “[...] no tempo em que imperava a aristocracia imperavam os conceitos de honra, fidelidade etc. e que, no tempo em que dominava a burguesia, imperavam os conceitos de liberdade, igualdade etc.” [...] os pensamentos dominantes serão cada vez mais abstratos, ou seja, assumirão cada vez mais a forma de universalidade”. (MARX e ENGLS, 2007).

Por esta compreensão, observa-se que a Lei que se apresenta para oficializar a EA como uma política pública não tem se apartada, como nos sugere Araújo (2011), de *habitus,* que parafraseando Marx e ENGLS (2007) poderia se considerar que no tempo da EA conservadora se impera a universalidade, os conceitos de “desenvolvimento sustentável, sadia qualidade de vida, conservação do meio ambiente, etc.” não na forma como eles nascem, mas na forma como são apropriados pela classe dominante.

5.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS ESCOLAS DE ANILZINHO E JOANA PERES: UMA POLÍTICA QUASE DESCONHECIDA

Passando a adentrar a construção da EA nas EMEIF de Anilzinho e Joana Peres, uma das primeiras inquietações que se buscou responder teve como procura a construção conceitual em que sujeitos educadores vinham se apoiando diante da abrangência em que a EA tem ganhado as discussões voltadas aos contextos escolares como uma política pública (Lei nº 9.795/99) de caráter obrigatório e constitutivo do sistema educacional. As informações produzidas por essa primeira formulação e pelas seguintes, tomou o formato de quadros analíticos com a descrição das falas dos informantes, dos conteúdos apresentados a partir dessas falas e das categorias empíricas emergidas pela relação teórica dos conteúdos com as discussões formuladas sobre a EA.

Neste 1º quadro analítico, buscou-se fazer referência a institucionalização da política nacional de EA através da Lei 9.795/99 quanto ao conhecimento ou desconhecimento dos sujeitos da pesquisa: docentes, diretores e supervisores. Os quais os dados demonstram pouco, nenhum ou desinformação quanto a esta Lei em três momentos aos quais se buscou organizar o conteúdo inferente a 1º categoria empírica: **educação Ambiental como política quase desconhecida,** tratada no quadro abaixo.

Tabela 04: Quadro Analítico 01

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
EA como política quase desconhecida	Desconhecimento da Lei 9.795/99	Não tenho conhecimento. (I 02). Não tenho conhecimento. (I 06). Não tenho conhecimento dessa lei. (I 04).
	Pouco conhecimento da Lei 9.795/99	Assim eu não tenho conhecimento ainda a fundo. (I 01). Assim eu não tenho conhecimento ainda a fundo tenho o bem pouco já tive a oportunidade de ler alguns artigos mas confesso pouco conhecimento da lei ambiental. (I 07).
	Desinformação quanto a	Tenho conhecimento sempre que possível a escola ela tem tipo um livro

	busca da Lei 9.795/99	da LDB sempre que precisa corre lá porque ela é que a gente se guia. (I 05).

Fonte: Autor (2016).

Nesse quadro analítico observa-se que apesar da Lei 9.795/99 estar caminhando para duas décadas de existência, como uma política de caráter público, sua abrangência as escolas de Anilzinho e Joana Peres traz a **EA como uma política quase desconhecida**, ou seja, ainda é uma novidade ou muito pouco conhecida por esses informantes.

Pela construção das falas, pode-se sugerir que para a realidade das escolas de Anilzinho e Joana Peres, ainda não é possível vislumbrar a presença da EA como política pública e perspectiva educativa apresentada pelo sistema educacional para os sujeitos dessas instituições. Então, isso significa adentrar a construção da não efetividade de um processo educativo pensado para a realidade do contexto da RESEX Ipaú-Anilzinho, em se tratando da realização dessa pesquisa nas duas principais comunidades da RESEX: Anilzinho e Joana Peres, para uma proposta consistente de EA, envolvendo sujeitos educadores para experiências de participação no fortalecimento, e, na defesa de uma nova realidade ambiental, tanto nas escolas como nas comunidades referentes.

Para Costa (2014), professores, por exemplo, necessitam receber formação que lhes permitam adentrar ao conteúdo do meio ambiente de forma a mostrar para os alunos relações que não estão explicitas, mas envolvidas por intermédio de outras relações determinantes nas questões ambientais. Para esse entendimento, observa-se que a produção do professor está inerente a construção dos conhecimentos que não se fazem presentes quando este, está desprovido de informações para fazer busca por uma análise ampliada da EA com a realidade local atrelada a global ou vice-versa, das relações socioambientais que produzem exclusão, desigualdade e condições ambientais desfavoráveis a vida humana.

Nesse sentido, adentra-se a uma carência quanto a formação dos educadores no interior das EMEIF de Anilzinho e Joana Peres em EA e no papel de influenciar sobre a formação de outros indivíduos no sentido de que a realidade não se apresenta ao professor ou a qualquer membro dessas comunidades, sem que se possa fazer alguns questionamentos quanto ao sentido adquirido ao meio ambiente pós criação

da RESEX Ipaú-Anilzinho, quando a realidade para essas comunidades se dá por cogitação a um nível mais elevado de consciência socioambiental.

De fato, a criação da RESEX Ipaú-Anilzinho chama atenção por sua realidade histórica de contradições, em que se passa a questionar o momento de indissociabilidade entre meio ambiente e populações tradicionais, processos de sustentabilidade, de preservação, que acabam se tornando cada vez mais referências a um modelo de EA que seja compatível com os objetivos de uma UC-RESEX. Porém, pelo que apresentam as falas dos informantes nesse quadro, as escolas investigadas não vêm se permitindo através de seus sujeitos com papel de educadores a possibilidade de permitir o debate instaurado via implementação de uma política pública que possa ajudar integrantes das comunidades escolares, Anilzinho e Joana Peres, a pensar a crise ambiental de forma mais qualificada e com possibilidades de avanço para maturidade de uma ciência da EA.

5.3 EA NAS EMEIF DE ANILZINHO E JOANA PEREZ: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EDUCAÇÃO

Partindo do desconhecimento apresentado pelos informantes sobre a EA como uma política pública destinada as escolas para enfrentamento das questões ambientais, buscou-se adentrar a percepção quanto a compreensão que os sujeitos educadores detinham sobre EA. Os conteúdos que passam a emergir a partir dos registros, proporcionaram observar uma relação entre EA e consciência ambiental fundamentada em elementos da natureza ou em problemas sobre a natureza.

Desta relação se abstrai a construção da categoria **“EA como educação”,** pois, os dados produzidos pelos sujeitos pesquisados se referem EA enquanto uma área do conhecimento interessada em repensar as ações humanas sobre o meio ambiente, sobre os efeitos alcançados a sociedade, como um contexto para a criação de um processo educativo preocupado com a existência de relações interdependentes “dos seres humanos entre si (meio social) e destes com a natureza não humana (meio físico-natural). ” (QUINTAS, 2004, p116). Tratado nesse 2º quadro analítico:

Tabela 05: Quadro Analítico 02

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
A Educação Ambiental como Educação	EA como Meio de Conscientização	"A minha preocupação individualmente como professor é o pouco conhecimento que a gente tem voltado pra essa área [...] na escola. [...] a gente pode tá conscientizando não somente nossos alunos mas, que esse trabalho possa está sendo conscientizado para fora da escola, pra comunidade toda ser consciente. " (I 01).
	EA como Percepção dos Problemas Ambientais	"[...] a gente não procura mostrar realmente como deve ser a EA [...] tem muito a questão do lixo, que a gente tem que conscientizar as crianças, tanto faz na escola como na comunidade, das árvores, da questão das castanheiras [...]. " I 02
		"[...] EA ela [...] precisa ser vivenciada no aluno desde seu princípio, desde o começo [...] nas cidades, tem os carros, as motos, as grandes empresas enquanto que nos pequenos vilarejos tem as queimadas, então, tudo isso vai afetando a comunidade, eles precisam conhecer para que esse problema seja amenizado futuramente. " I 05.
	EA indissociada a Vida Humana	A vida do ser humano, a nossa vida, ela, está, atrelada ao meio ambiente [...] corremos os riscos de ter vários tipos de doenças, desgaste de geleira, cidades que podem vir a sumir do mapa por causa de acréscimo dos oceanos, a quentura, o próprio clima [...] se elevou muito a temperatura [...] eu vejo a educação ela atrelada a vida [...] a geração desde pequeno, desde a base, deveriam conhecer a importância do meio ambiente pra nós que estamos inseridos no meio ambiente. (I 06).

Fonte: Autor (2016).

Neste, uma das primeiras percepções se constrói no reconhecimento da **EA como meio de gerar consciência ambiental,** apresentado quando se buscou construir uma definição conceitual: "É um meio [...] que a gente pode tá

conscientizando não somente nossos alunos, mas que esse trabalho possa está sendo conscientizado para fora da escola, pra comunidade toda ser consciente ” I 01. Por essa fala, pode-se observar que apesar da EA ainda não se apresentar enquanto instrumento, com finalidade objetiva por relações epistemológicas que possa proporcionar fazer uma leitura da realidade enquanto problemática que as escolas, os alunos, as comunidades enfrentam, a formulação apresentada tem o viés das discussões que toma a EA enquanto proposta de transformação. Porém, a EA que passa a se considerar para esse dado, se apresenta como ideia que pode ser implementada e replicada de um lugar para ouro e com isso ganha efeito de mudanças no plano em que detém a consciência.

Por essa consideração, observa-se que a consciência ambiental do sujeito pesquisado tem sustentação forte em uma visão que dá todos os méritos a educação na remoção de problemas, sejam eles ambientais ou não. Isso permite adentrar a uma outra reflexão que envolve os caminhos percorridos para a EA enquanto possibilidade de se desenvolver uma visão crítica. Saviani (2011) em sua concepção histórico-crítica da educação, busca negar o apego a uma crítica que generaliza o plano prático ao plano teórico, deixando em segundo plano as relações materiais, históricas, em que as relações sociais exigem do plano ideal constantes modificações na criação de uma nova realidade.

Adentrando ao campo da EA em especifico Quintas (2004) considera que:

> A questão ambiental [...] diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza. Nela estão implicadas as relações sociais e as complexas relações entre o mundo físico-químico e orgânico. ” (QUINTAS, 2004, p.117).

Neste autor, se amplia a EA pela conscientização, sabendo-se que há um contexto de relações sociais e, outras, complexas relações produzidas pelo mundo físico, químico e orgânico, particularizando a construção de diferentes modelos de realidades e consciência ambiental. Nesse sentido, se assenta uma nova proposição para que cada educador, professor, possa adentrar ao desafio epistemológico da EA crítica em aproximar cada vez mais a EA da realidade histórica que envolve implicações diversas para a questão ambiental.

No informante seguinte sugere-se para o contexto escolar que:

> [...] educadores, professores, tem que tomar essa iniciativa independente, mesmo, se o governo está fazendo com a parte dele [...] conversando como meus alunos na sala de aula coloquei a importância do verde, da floresta [...] a gente entende que os vegetais são os produtores, então, que seria do mundo sem os vegetais? [...] não teria vida. A gente vive numa área de RESEX, então, a comunidade escolar ela precisa fazer esse trabalho pra ir no contexto da comunidade que é uma área de rio [...] dentro da reserva, aqui, esse trabalho tem que ser feito pra expandir, pra conscientizar a população de modo geral que faz parte. (I 02).

Pode-se observar que na formulação evidenciada pelo informante, o saber adquirido sobre a problemática ambiental como educador torna-se uma importante ferramenta, lhe proporcionando iniciativa responsabilidade no enfrentamento de uma problemática de natureza concreta, envolvida com o cotidiano das comunidades em que a escola se situa. Por outro lado, observa-se que a ausência da promoção da EA não está credenciada por uma deficiência da escola, também, por uma falta de compromisso de outros atores: “O município já deveria implementar esse trabalho dentro do currículo, a direção da escola investir maciçamente junto aos professores. Bato nessa tecla até ser colocado. ” (I 02).

Nesse sentido, apesar do pouco envolvimento com a formulação da EA enquanto proposta epistemológica, a compreensão sobre esta se dá **como percepção dos problemas ambientais** associados não somente a problemas locais, particulares, porém associado a diferentes contextos abstraído para pensar problemáticas mais gerais, como poluição, que se apresenta para os diferentes contextos, alterando o percurso em que os seres humanos podem manifestar a vida de forma saudável. Isso, torna-se evidência para a EA poder discutir outras dimensões em questão, como, a passagem de um viés mais crítico para discussões histórico-crítica por não mais estar somete apegado ao que diz respeito a relação homem de um lado e natureza de outro, porém a busca por relações entre ambos.

Para Quintas (2004) é preciso avançar para a compreensão de uma EA crítica e transformadora:

> Critica na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos

> entre si e com a natureza [...] buscar a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos. (QUINTAS, 2004, p.132).

Na consciência deste educador é preciso formular uma EA com avanços em sua relação teórico-prática para problemas sugeridos na constatação deste informante: “[...] nas cidades, tem os carros, as motos, as grandes empresas, enquanto que nos pequenos vilarejos tem as queimadas, então, tudo isso vai afetando a comunidade, eles precisam conhecer para que esse problema seja amenizado futuramente. ” I 02. Observa-se, então, que a EA é uma necessidade global, porém, tanto nos meios urbanos como na realidade local de uma reserva extrativista, os problemas ambientais têm ganhado a preocupação de serem amenizados.

O que contrasta de certa forma com a formulação de uma **EA indissociada a vida humana**. Neste sentido, observa-se que: **“**A vida do ser humano, a nossa vida, ela, está, atrelada ao meio ambiente. ” (I 05). Então, a EA não seria, neste momento, uma invenção criada pelo plano da consciência, porém, uma necessidade relacionada com as próprias condições físico-existenciais em que a existência da condição humana diz respeito a um ambiente em que não se pode mais vislumbrar a inexistência de um indivíduo, agindo sobre a natureza e sobre si mesmo no sentido de somente amenizar os problemas ambientais, porém, de solucioná-los de forma permanente.

Portanto, apesar de a EA se a presentar por diferentes percepções para um mesmo contexto, escolas de Anilzinho e Joana Peres, o elemento que circunda as diferentes informações revela que EA está relacionada a constituição da vida, seja ela natural ou humanizada, e a escola se apresenta pelo papel de concebe-la, neste contexto em estudo, pelo viés da educação.

5.4 PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS EMEF DE ANILZINHO E JOANA PERES: EA CONSERVADORA, ISOLAMENTO DOS EDUCADORES E DESORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.

Diante da perspectiva configurada para a EA e para o avanço de uma percepção sócio-educaional dos sujeitos envolvidos com as problemáticas ambientais relacionadas a condição social humana e ao modelo de educação para o enfrentamento de problemáticas ambientais, buscou-se apreender o que até então, as escolas de Anilzinho e Joana Peres tem produzido enquanto processo atrelado a EA.

Assim, atentou-se para alguns caminhos em que a EA pode estar sendo desenvolvida. Como, através do projeto político pedagógico, pela iniciativa de professores, por disciplinas, temas transversais, a questão de datas e eventos, ou, outras atividades que a comunidade escolar possa produzir. Nesse sentido, a categoria que emerge para essa temática se revela na presença da **"EA conservadora, isolamento do trabalho escolar e desorganização pedagógica. "**

Tabela 06: Quadro Analítico 03

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
EA conservadora, isolamento do trabalho escolar e desorganização pedagógica	EA como representação de boas práticas com o meio ambiente	No trabalho com as crianças eu tento sempre conscientizar. Uma data comemorativa que a gente fez, a gente plantou Árvore, a importância, né, a gente passeou na comunidade, mostrei a questão das castanheiras, né, é o nosso maior patrimônio.... (I 02).
	Falta de planejamento/trabalho isolado Desorientação pedagógica/ausência de planejamento para toda a escola	Olha o trabalho ambiental mesmo, assim, da escola ele é muito individual. Nas datas comemorativas cada professor trabalha aleatoriamente [...] ainda não há uma articulação, um projeto para que se execute realmente [...] esse trabalho deveria estar envolvido no trabalho da escola maior que é o PP [...] a escola ainda não tem uma construção do PP, esse foi um dos grandes problemas pelas gestões passadas e hoje quem for assumir a nova gestão vai ter que ir pra lá sabendo

		que vai ter que tê essa construção. (I 06).
	Redução simbólica do meio ambiente, Ausência do governo	[...] aí quando a gente trabalhava nós professores se juntava pra fazer dia da árvore [...] da tipo uma aula, dizer a importância pra os alunos, mas aí depois eu nunca vi mais manifestação disso nem falar na verdade sobre meio ambiente, fala o professor na aula dele, mas acho que é bem difícil [...] pelo fato de ser uma reserva aqui as aulas tinham que ser voltadas principalmente pra essa área mesmo. (I 03).
		[...] a gente retrata essa questão na escola como as inciativas mesmo da gente, professores, naquelas datas, dia da árvore que a gente faz aquele trabalho e esse ano a gente até pensou em expandir pra comunidade conscientizando sobre a questão voltada para o meio ambiente principalmente nessa área digamos da preservação com o verde, da importância que tem pra vida, na verdade, então, assim, quanto essa questão dos temas transversais agente não trabalha porque, na verdade, você sincero, sabe, que tem as demandas que depende do governo a gente não tem esse apoio totalmente. (I 01).
		Sempre a gente comemora as datas comemorativas dentro da escola [...] a gente, até fez um plantio no dia da árvore. A gente fez um miniprojeto, foi um projeto dos professores junto com a direção da escola sobre o meio ambiente. O gestor da escola sempre tá buscando isso, sempre tá dando palestra para os alunos foram duas vezes esse ano. (I 05).

Fonte: Autor (2016).

Por essa categorização empírica, um dos conteúdos emergidos nessa construção se dá pela utilização da **EA como representação de boas práticas com o meio ambiente** o que subtende não haver um discernimento teórico crítico sobre a EA que vem sendo formulado e trabalhada nas escolas de Anilzinho e Joana Peres. Então, por uma não compreensão do que tem se evidenciado enquanto tendência em EA, a relação pelo campo teórico mais avançado é substituído pela existência de

práticas isoladas de reprodução reiterada de uma EA naturalizada e simbolizada em elementos da natureza.

Por uma análise em Guimarães (2004), essas características remetem a construções processadas pela concepção de EA conservadora em que ao se tomar por base a sociedade moderna, os aspectos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem tem por relação atingir o desenvolvimento de capacidade cognitiva, utilizando-se de conhecimentos, onde os efeitos esperados são a mudança de comportamento dos indivíduos e a transformação da sociedade. Com isso, observa-se que no plano do conhecimento, a teoria passa sobrepor a prática, o conhecimento se isola da realidade, a disciplinaridade se fecha a transversalidade, o individualismo se fortalece frente a coletividade, a dimensão tecnicista frente a dimensão política, o local se desconecta do global.

Essa postura, então, remete a um problema maior, quando não se tem conhecimento da EA como área do conhecimento capaz de pensar um projeto de EA envolvendo a escola, seus membros e a comunidade em que essa se faz presente. Assim, observa-se que de forma isolada as iniciativas passam a acontecer por relações individualizadas: “a gente plantou Árvore, a importância, né, a gente passeou na comunidade, mostrei a questão das castanheiras, né, é o nosso maior patrimônio”. I 02.

Observa-se que essa postura encontrada, quanto a prática da EA nas escolas de Anilzinho e Joana Peres, tem incorporado uma **Desorientação pedagógica/ausência de planejamento para toda a escola,** como suscita a fala do I 06 “[...] o trabalho ambiental [...] da escola ele é muito individual. Nas datas comemorativas cada professor trabalha aleatoriamente [...] não há uma articulação, um projeto [...] a escola ainda não tem uma construção do projeto político pedagógico (PP). (I 06). Essa realidade apresentada demonstra que as escolas não têm conseguido solucionar problemas básicos na estrutura de seu funcionamento.

Na gestão das escolas públicas, observa-se que o principal desafio está em ir para além das orientações, normas, leis, decretos, resoluções, portarias e ordens de serviços emanadas pelo sistema mantenedor local e pela política educacional do país. Ao construir a perspectiva histórico-critica, Saviani (2011), propõe elementos para enxergar o envolvimento, a participação, a tomada de decisões, o planejamento e a

organização político-didático-pedagógica da escola em um espaço de convivência coletiva e democrática. Porém, apesar do gestor ser orientado a lançar mão do principal instrumento de referência democrática que se faz representado pelo projeto-político-pedagógico, a sua funcionalidade depende do nível de compreensão e participação dos agentes envolvidos com o funcionamento da escola.

Nesse sentido, se materializa o desafio no que diz respeito a função/atuação teórico-prática necessários ao bom trabalho do gestor, já que o êxito de reuniões, discussões, análises e reflexões acerca da elaboração/reelaboração do projeto-político-pedagógico demanda a proposição de uma Práxis conjuntamente com docentes, discentes, servidores e a comunidade, perspectivando democratizar o espaço escolar.

Quanto a essa constatação, observa-se que o (PP) é preponderante para outras transformações que se busque para a escola, como se verifica na fala do informante abaixo:

> [...] ao meu ver para que a escola viesse efetivamente envolver a comunidade ela tinha que planejar antes esses trabalhos com a construção claro, com envolvimento da comunidade, eles, iam ter em mente que a quilo ali ia acontecer durante o ano, data x, então, hoje o que ocorre na verdade é isoladamente pessoa que tiver a consciência que aquilo é importante dentro da escola ele trabalha, mas não há cobrança em cima ou uma articulação maior, discussão, para que ocorra. (I 06).

Estudos de Oliveira (2017) têm alertado as escolas de ensino fundamental para o planejamento, a organização, o funcionamento, o diálogo, na construção de bons gestores e da autonomia escolar frente aos sistemas municipais de educação, em propor como se deve dar, por exemplo, o funcionamento, a organização, a estrutura curricular, o momento de planejar, executar e avaliar das escolas. Por essa reflexão, pode-se inferir que a reprodução de um modelo de gestão baseado na dominação, tem sido um fato recorrente nas escolas e determinante na Práxis reprodutora de gestores escolares que tem se comportado para o atendimento do processo administrativo e burocrático da função.

Aqui, faz-se referência a importância da leitura sobre a pedagogia-historio-crítica desenvolvida por Saviani (2011), pois, em uma das suas argumentações, constata-se certa crítica a postura da escola diante da função que lhe é própria:

> Afirma-se que tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre *curricular* e *extracurricular.* Dessa forma, reservo para o termo *currículo* as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. (p.87).

Saviani (2011) entende que a escola tem uma função essencial que não pode ser secundarizada diante da necessidade de assegurar que os alunos tenham garantido a aprendizagem de conhecimentos, como, português, matemática, a geografia, etc. considerados determinantes para se produzir novos conhecimentos. Corroborando com a compreensão deste autor, Oliveira (2017) apresenta alguns dos conteúdos com os quais tem se preocupado a gestão das escolas:

> [...] infraestrutura (telhados, goteiras, pinturas, fossas danificadas, torneiras quebradas), o Programa Dinheiro Direto na Escola –PDDE, PDE Escola e Programa Mais Educação, a falta de merenda escolar, a escolha dos livros didático, a aquisição de equipamentos e mobiliários, o atendimento aos pais e /ou responsáveis que não acompanham seus filhos, etc. (p.7).

> [...] buscam isentar ou afastar o (a) gestor (a) escolar de atuar a partir do compromisso de elevar a qualidade do ensino, da educação escolar, de questionar a organização política e social da educação, o planejamento, a coordenação pedagógica, o assessoramento, a direção, a parceria, a participação, a descentralização de funções, a construção e aperfeiçoamento da liderança, da autonomia, do acompanhamento, da avaliação, da interação escola-comunidade e de formação e valorização dos servidores que são fundamentos indispensáveis no conjunto das ideias, teorias, conteúdos, procedimentos e das práticas próprias de uma gestão escolar democrática participativa. (p.8).

Assim sendo, os resultados são considerados, para uma reflexão teórico-prática, processos de gestão democrática. Uma prática que se faz limitada a algumas manifestações de agir, elaborar e colocar em prática a discussão sobre o Projeto Pedagógico, a implantação/implementação do Conselho Escolar, da organização de professores e servidores e da relação de aproximação e envolvimento das famílias e comunidades, sem a consolidação de ação, que seja sólida e duradoura, que prestigie a participação, o envolvimento, o comprometimento, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, que efetivamente devem permear o exercício da gestão escolar.

Nesse sentido, Saviani (2011) critica uma prática recorrente na escola:

> [...] ao nos propormos a transformação da prática, formulamos uma nova teoria, mas nem sempre atentamos para o fato de que temos que mudar essa organização objetiva que está articulada em virtude de outra teoria, para que se viabilize a nova teoria nas condições práticas. (SAVIANI, 2011, p. 92).

Tomando como reflexão o projeto político pedagógico, para possibilitar que professores, estudantes, servidores, e a comunidade se envolvam com as questões relacionadas às condições de participação, de funcionamento, envolvimento, de organização, autonomia, valorização profissional, observa-se que a relação teórico-prática deve se fundamentar em uma Práxis transformadora das relações teórico-prática.

Nesse sentido, a prática da gestão democrática na educação básica não deve nascer pela implementação de uma nova teoria de organização dentro da escola, mas pela possibilidade de discussões, reflexões pela elaboração/reelaboração do projeto político pedagógico na produção de novas práticas e de novo olhar para as transformações no campo da aparência e da realidade histórica, já que num espaço que agrega, mobiliza e articula a promoção e organização de ações, do funcionamento, da participação de segmentos escolares (professores, estudantes, servidores e pais e/ou responsáveis/comunidade), para autonomia pedagógica possa significar transformações na realidade das escolas.

Então, se observa que o PP é essencial para que a EA não aconteça de forma esporádica, assim como, pode-se sugerir que, com discussões mais acentuadas se possa avançar para além de um conteúdo que se considera por uma **redução simbólica sobre o meio ambiente,** em que se evidencia constatações reiteradas e unilateral do que tem sido produzido em EA nas escolas de Anilzinho e Joana Peres: **“** [...] quando a gente trabalhava, nós professores, se juntava pra fazer dia da árvore, [...] dá tipo uma aula, dizer a importância [...]”. (I 03)”. Proposição reafirmada pelo I 05: “ Sempre a gente comemora as datas comemorativas dentro da escola [...] a gente, até fez um plantio no dia da árvore." Tais práticas se atrelam a outras questões, como, a **ausência do governo no suporte a EA** que vem se evidenciando em iniciativas individualizadas e na ausência do Estado no suprimento as políticas públicas de EA: “[...] a gente retrata essa questão na escola como as inciativas mesmo da gente, professores [...] tem as demandas que depende do governo a gente não tem esse apoio totalmente. (I 01).”

Então, pela realidade apresentada sobre as práticas de EA até o momento, pensar novas concepções de EA para além das proposições encontradas em ambas as instituições educacionais, pressupõem um novo momento para que a escola possa pensar a execução de plano que envolva a mobilização de toda comunidade escolar envolvida pela construção do (PP) e pela união de pensamentos em prol de um único objetivo, orientado por novas discussões em EA.

5.5 NECESSIDADES APRESENTADAS PELAS EMEF DE ANILZINHO E EMEIF DE JOANA PERES QUANTO A EA: AUSÊNCIA DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E RESEX/FALTA DE FORMAÇÃO, ESCLARECIMENTO QUANTO A RESEX E EA.

Diante da possibilidade da EA nas escolas de Anilzinho e Joana Peres acontecerem de forma pouco consistente, buscou-se vislumbrar as necessidades percebidas pelos informantes para envolver a EA com as atividades curriculares das escolas. Então, observa-se que os dados direcionam para a formulação de uma categoria que se assenta na **Ausência de diálogo entre escola e RESEX/falta de formação, esclarecimento quanto a RESEX e EA.**

Tabela 07: Quadro Analítico 04

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
Ausência de diálogo entre escola e RESEX/falta de formação, esclarecimento quanto a RESEX e EA.	Falta de diálogo entre escola e RESEX/ausência de esclarecimento quanto a RESEX. A ideia de preservação como Cultura tradicional	[...] A filosofia da RESEX ela tem que tá atrelada a escola, tem que tá lá com ênfase maior porque nós temos inseridos dentro de uma reserva extrativista, [...] essa, discussão ela tem que ser bem mesma alicerçada dentro da escola, [...] porque até hoje o pessoal vê a reserva como uma coisa ruim, entendeu, mas, eles já eram só não tinham esse nome. O povo tradicional tinha as mesmas características de preservação, entendeu. (I 06)

	Escola precisa se relacionar com a RESEX e propor a EA no seu currículo EA precisa ser divulgada na comunidade escolar	[...] pelo fato de a escola está localizado numa reserva ela precisa trabalhar que o projeto político pedagógico incorpore verdadeiramente a EA para que a comunidade possa conhecer de forma geral o que é EA, através de palestra que possa ser implementada no currículo como uma necessidade. (I 4).
	Ausência de formação dos professores, desinteresse, falta de apoio da direção escolar, do ICMbio	[..] na verdade falta formação e interesse, a gente, não tem um norte na verdade, não tem aquela pessoa que nos mostre, uma orientação que caminhos temos que seguir, por parte do diretor, ou, por parte do ICMBio, né, porque eu acho o ICMBio muito ausente por ser uma reserva, eu, acho bastante ausente, está faltando pra deslanchar aquela pessoa que nos direcione sempre por aqui por que nós temos um projeto mas não foi pra frente. I 02

Fonte: Autor (2016).

Nesse quadro analítico, um dos primeiros conteúdos emergidos se pauta na **Falta de diálogo entre escola e RESEX/ausência de esclarecimento quanto a RESEX,** apreendidos nesse momento como fatores que poderiam permitir a construção de uma identidade para a EA forjada entre escola, comunidade escolar e RESEX. Assim, observa-se certa incompatibilidade entre os objetivos de preservação estabelecidos pela institucionalização da RESEX Ipaú-Anilzinho e a dinâmica produzida pelas escolas de Anilzinho e Joana Peres, quando se busca associar essas duas instituições: “A filosofia da RESEX ela tem que tá atrelada a escola, tem que tá lá com ênfase maior porque nós temos inseridos dentro de uma reserva extrativista [...]”. I 06.

Para tanto, isso provoca uma nova discussão que remete a ontologia da criação da UC- RESEX e a **ideia de preservação como Cultura tradicional,** onde, se observa que a relação entre escola e RESEX tem se dado por um processo dialético de transformações, que se intensifica pela negação as relações sociais imprimidas pelas populações tradicionais em momento histórico, que dá início a criação da RESEX. Isso permite inferir que pela não funcionalidade da reserva nos seus objetivos pretendidos pela sua criação, adentra-se a determinada inconformidade quanto ao seu processo organizativo, onde, não se vislumbra uma compreensão próxima a apresentada pelas populações tradicionais: “O povo tradicional tinha as mesmas

características de preservação...” I 06. O que atualmente põe-se como objeto de discussão.

Nesse sentido, observa-se que a **Escola precisa se relacionar com a RESEX e propor a EA no seu currículo,** no sentido de que existe uma relação incomum a ser trabalhada no que diz respeito aos avanços que podem estar sendo buscados pelas comunidades inseridas no contexto da RESEX e a EA como meio de racionalização das relações a serem mantidas com o meio ambiente local. Isso se justifica na fala do I 04 ao observar que: “[...] pelo fato de a escola está localizado numa reserva ela precisa trabalhar que o projeto político pedagógico incorpore verdadeiramente a EA para que a comunidade possa conhecer de forma geral o que é EA [...]”.

Diante dessa construção, a **EA precisa ser divulgada na comunidade escolar,** assim, como avançar sobre um outro campo de análise para o enfrentamento das práticas até então observadas: “[...] nós temos levado os alunos para os igarapés, a necessidade da limpeza no igarapé, trabalho com cartazes, com data show [...]”. I 05. O que vem refletindo uma proposta de EA que tem se processado pela busca de correção comportamental diante de problemáticas que endereçam criticidade das relações frente ao modelo de organização social reproduzido nesta RESEX. Por outro lado, um outro campo de problemática nasce pela **ausência de formação dos professores, desinteresse, falta de apoio da direção escolar, do ICMbio** como suscita o I 0 2 “[..] falta formação e interesse, a gente, não tem um norte na verdade, não tem aquela pessoa que nos mostre, uma orientação que caminhos temos que seguir, por parte do diretor, ou, por parte do ICMBio [...]”. Implicando em um momento difícil para se pensar a EA como prática transformadora nas escolas de Anilzinho e Joana Peres.

5.6 PROBLEMÁTICAS PARA SE PENSAR A EA NAS EMEF DE ANILZINHO E EMEIF DE JOANA PERES: QUEIMADAS, ASSOREAMENTO, LIXO, EROSÃO, DESMATAMENTO, POLUIÇÃO, AQUECIMENTO GLOBAL

Diante do baixo envolvimento e incompreensão tanto para o significado da EA quanto para RESEX apresentado pelos sujeitos das escolas de Anilzinho e Joana Peres, buscou-se adentrar as principais transformações de ordem ambiental que vem ocorrendo para o contexto das escolas de Anilzinho e Joana Peres e, que passam a se apresentar como elementos para se pensar a EA como prática efetiva, tendo como referência a criação de um plano mais abrangente envolvidos com a sistematização das escolas. A categoria que passa emergir a partir dos dados, aponta para problemáticas já conhecidas de outros contextos e entram nas questões de enfrentamento com a criação da RESEX: **Existência de um conjunto de problemas ambientais.**

Tabela 08: Quadro Analítico 05

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
Existência de um conjunto de problemas ambientais	Queimadas	As grandes queimadas é um fator que afeta o ambiente humano como o ambiente natural. As queimadas ela aumenta a extinção das espécies destrói de modo geral pra se falar a verdade sem falar na produção de Co2. (I 4).
	Assoreamento dos igarapés e acumulo de lixo	[...] igarapés[...] A gente podemos observar que eles estão secando. Por que? Pelo acumulo de lixo [...] lá no rio você pode observar pela beirada como tá [...] é, isso que a gente tá buscando na escola, a gente já levou aluno pra beira do rio, já levou aluno pro igarapé [...] eu vejo essa preocupação. (I 5)

Existência de um conjunto de problemas ambientais	Erosão, desmatamento, poluição, aquecimento global	[...] ali, naquele igarapé a erosão, ali, começou com o desmatamento [...] ao desmatar, ali, e rampar a água começou a escoar diretamente no solo [...] questão da poluição, do aquecimento global, precisa trabalhar na escola, mostrar pro aluno [...] nosso igarapé que a gente descia lá a água batia aqui no pescoço [...] tomava banho, a água bem cristalina, bem limpa, um tempo vieram um pessoal fazer um teste da água e deu 97% 98% água pura, hoje, nosso igarapé já desviou num pega no meio da perna a água, então, eu vejo que esse é uma das amostra que a gente pode estar vendo e mostrando pra nossos alunos e trazendo pra cá e trabalhando essa questão na escola. I 01
		A questão [...] de desmatamento que é muito grande aqui, queimada, essas coisas, essas duas questões aí. A questão do rio que Anilzinho já foi visto como um lugar que tinha muito peixe, então, atentar mais pra essa área da pesca, da preservação do rio e evitar mais a queimada. I 03.

Fonte: Autor (2016).

Na construção dessa categoria, observa-se que a falta de uma autorreflexão da comunidade escolar sobre a importância da EA por um viés mais crítico, voltado a analisar os problemas atualmente enfrentados pelas comunidades de Anilzinho e Joana Peres, tem ocasionado certo desinteresse por problemáticas que vem agravando as relações socioambientais dessas comunidades. Um dos vários conteúdos que surgem para essa formulação pode ser discutido pela presença de **Queimadas**, segundo se observa que “As queimadas ela aumenta a extinção das espécies, destrói de modo geral, pra se falar a verdade, sem falar na produção de Co2. (I 4)”. Dando a entender que esta problemática tem sido frequente na realidade

da RESEX Ipaú-Anilzinho, logicamente, acompanhado de outros problemas, como: “A questão [...] de desmatamento que é muito grande aqui [...] ” I 03. Assim como, assoreamento dos igarapés, erosão, poluição, observado pelo I 01:

> “[...] igarapés [...] a gente podemos observar que eles estão secando. Por que? Pelo acumulo de lixo nos igarapés [...] o que o povo resolveu fazer: vamos tirar tudinho aqui, vamos deixar bem amplo, [...] ao desmatar, ali, e rampar a agua começou a escoar diretamente no solo [...] questão da poluição, do aquecimento global, precisa trabalhar na escola, mostrar pro aluno [...].

Tais problemáticas demandam para esse contexto que se proceda com avanços na compreensão da EA para além de um viés prático em que a escola tem que apresentar em propor dos alunos apenas a mudança de comportamento sobre o que tem se evidenciado sobre o ambiente físico, porém, atesta-se o momento em que as problemáticas adentram a materialidade social em que um novo momento teórico-prático para EA precisa ser forjado para a construção de uma nova práxis educacional envolvida com a relação entre os homens e o modo de produção capitalista diante da ameaça sobre os redutos da natureza.

5.7 RELAÇÃO ESCOLA, POLÍTICAS DE EA E COMUNIDADES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POUCA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, POLÍTICAS E COMUNIDADE

Diante das problemáticas sobre o meio ambiente em Anilzinho e Joana Peres e da concepção de EA observada na prática dos sujeitos educadores, buscou-se aprender como vem se dando a relação entre escola e comunidade, quando se pensa a promoção da EA nas escolas de Anilzinho e Joana Peres. A categoria que emerge para os dados levantados se sustenta em **pouca articulação entre escola, políticas de EA e comunidade.**

Tabela 09: Quadro Analítico 06

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
Pouca articulação entre escola, políticas de EA e comunidade	Iniciativas de EA desvinculada do planejamento escolar	Teve... a orta quando foi o primeiro ano do “Mais Educação” ... começou a funcionar bem... ficou bonita, venderam até muito cheiro verde, só que aí quando outras pessoas pegaram a coordenação, já num prestou mais, já largaram de mão a orta, aí, as crianças só queriam está no campo... aí, só foi isso.... vinha merenda, tinha as frutas ....porque o “Mais Educação” tinha... merenda para as crianças, aí, tinha a maçã, vinha uma melancia repartia, só que daí com o tempo num foi tendo mais nada disso, de um ano pros três meses que eu dei aula num teve mais essas coisas... só merenda do mais educação já num tinha, misturaram com a merenda da escola, aí, de lá, eu, num entendi mais nada, eu, só fazia ... minha aula mesmo. (I 08). Já houve uma sequência didática voltada para o meio ambiente, [...] fizeram palestra [...] porque eles tavam inseridos no Pacto [...] fizeram a sequência didática [...], mas num é aquela coisa de iniciativa [...] projeto da escola em si, individual. (I 06).
	Iniciativas de EA com participação da escola	[...] sempre que tem esses mutirões na comunidade a escola tá lá, sempre, a gente, tá fazendo esse mutirão em Joana Peres. (I 5).
	Motivar interação com ações de EA entre escola e comunidade	[...] acho que a gente deveria conseguir um meio de trabalhar essa questão desse lixo, sacolas plásticas, pilhas, bateria. Uma empresa, algo conveniado [...] incentivar tipo 10 centavos o quilo da sacola plástica seria uma forma de tá motivando [...] os alunos. [...] vamos plantar, vamos preservar o verde, então, eu [...] plantar sempre o que for necessária, mas, digamos assim, essa é uma grande preocupação não só como professor, mas como ser humano. (I 02).

	Educar a comunidade como meio de avançar nas questões ambientais	[...] porque se a escola em parceria com a comunidade começasse a conscientizar [...] conscientizando eles vão pra cima da gente [...] vai cobrar do pai, vai cobrar do coordenador da comunidade, o coordenador da comunidade vai cobra de alguém, aí, vai haver essa cobrança [...] essa conscientização que tá faltando no Anilzinho todo, num é dizer que nas escolas, na comunidade, no geral tá faltando essa consciência, conscientização do povo. (I 03).

Fonte: Autor (2016).

Tomando o viés das políticas públicas para a EA na RESEX Ipaú-Anilzinho, observa-se que uma das formas a que a EA ambiental adentrou ao contexto das escolas de Anilzinho e Joana Peres se deu pela implementação do macrocampo: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal) constituinte ao Programa Mais Educação[14] executado nas EMEIF de Anilzinho e EMEF de Joana Peres.

O programa surgiu como uma política instituída através da portaria Interministerial nº 17/2007 e do Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, como componente ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE na perspectiva de ampliação da jornada escolar e da organização do currículo, vislumbrando uma educação integral, assim como, diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural do Brasil. Pela qual, não se configura como uma política só de demanda educacional, mas também de caráter social, como se observa tratar-se de uma política com envolvimento de diferentes ministérios: “Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e

[14] O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ***(hoje extinta)***, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes **macrocampos**: *Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. (*BRASIL. Programa Mais Educação - Passo a passo. [Grifos Nossos]).

Tecnologia, Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, O Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da união”(BRASIL, 2014, p. 4).

Pelo caráter da educação integral trata-se de um programa criado pelo Governo Federal voltado ao ser humano e suas múltiplas determinações, sujeito de direitos, e de uma educação pública e democrática com ampliação de tempos, espaços, oportunidades para uma educação que transcenda o muro das escolas em busca da cultura, da comunidade, da cidade em nova interação com a escola para crianças, jovens e adolescentes (BRASIL, 2014).

Para isso, busca-se o envolvimento dos diferentes profissionais e áreas da educação, bem como, da família, da comunidade, para uma clientela de crianças, adolescentes e jovens em situações de baixo IDEB e em maior vulnerabilidade social e educacional. Assim, o programa se configura por grandes macrocampos para o implemento de suas atividades educativas: “Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos humanos; Promoção da Saúde (BRASIL, 2014, p. 5-8).

Como o interesse do estudo se volta para a EA observa-se que as atividades que se destinam para o macrocampo em que essa está envolvida - Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal) - se configuram com as seguintes atividades: Economia Solidária e Criativa (Educação Financeira e Fiscal); Horta Escola e/ou Comunitária; Jardinagem Escolar; Com Vidas (organização de coletivos pro-meio ambiente); Conservação do Solo e Composteira: (Canteiros Sustentáveis (horta) e/ou Jardinagem; Uso Eficiente da Água e Energia (BRASIL, 2014, p.13-15) .

Nos casos das escolas de Anilzinho e Joana Peres, observa-se que a construção de uma horta na escola perpassa por uma justificativa que não adentra ao pensamento de um processo de EA, apesar de nesta atividade estar implícito discussões, como, processos de reeducação alimentar que poderia suscitar envolvimento com a EA. Na justificativa do informante seguinte, observa-se que:

> No caso da escolha da horta nós consideramos importante, assim, a escolha por causa da merenda, a gente via uma necessidade, por exemplo, a gente pegava a merenda que vinha no caso: vem sopa, mas no caso da sopa vem aquela massa, então, houve a necessidade de a gente colocar verduras, legumes, a gente achou interessante ter na própria escola tá vendo como poderia melhorar mais a qualidade da merenda e utilizar da própria horta feita pela própria escola. (I 07).

Diante dessa falta de vínculo entre as escolas e a EA buscou-se adentrar a clientela de alunos de modo geral que vieram a participar do “Mais Educação” nas escolas de Anilzinho e Joana Peres diante dos macrocampos desenvolvidos nas escolas e o número de alunos referentes a suas atividades através do Censo escolar 2014 publicado em 2015.

Tabela 10: Dados das Ações do Mais Educação

EMEIF DE ANILZINHO	
ÁREA	**MATRÍCULAS**
Acompanhamento Pedagógico	
Leitura e Produção Textual	99
Esporte e Lazer	
Esporte na Escola/Atletismo e múltiplas Vivências Esportivas	99
Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica/Agroecologia	
Conservação do Solo e Composteira: Canteiros Sustentáveis (Horta) e/ou Jardinagem Escolar	99
Cultura, Artes e Educação patrimonial	
Danças	99
TOTAL	**99**

EMEF DE JOANA PERES	
ÁREA	**MATRÍCULAS**
Acompanhamento Pedagógico	
Matemática	129
Leitura e Produção textual	31
Letramento e Alfabetização	98
Esporte e Lazer	
Futebol	129
Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica/agroecologia	
Conservação do Solo e Composteira: Canteiros Sustentáveis (Horta) e/ou Jardinagem Escolar	129
TOTAL	**129**

Dados: Censo Escolar (2014).

Como se observa, há um quantitativo de 99 participantes em Anilzinho e 129 em Joana Peres, envolvidos com as atividades do macrocampo em que se propõe a EA.

Nesse sentido, demonstra-se que as políticas tem se dado de fora para dentro das escolas, para contemplar a EA através de **Iniciativas de EA desvinculada do planejamento da escolar,** como sustenta o I 06 demonstrando que: " [...] já houve uma sequência didática voltada para o meio ambiente, [...] fizeram palestra [...] porque eles tavam inseridos no Pacto[15] [...]", ou melhor, tratou-se de momento pensado de fora para dentro da escola, sem uma preocupação com a continuidade de avanços sobre a promoção da EA para escolas de Anilzinho e Joana Peres no contexto de uma reserva extrativista.

O que pode, também, ser justificado pelo nível das discussões ambientais alcançadas no contesto das escolas sobre a EA, já que em outros momentos os dados apontam para uma relação com **Iniciativas de educação ambiental com participação da escola e comunidade,** demostrando uma tendência para articulações, no aspecto mais prático e menos teórico da EA, no sentido do conhecimento a ser didaticamente apreendido como conteúdo formal: "[...] sempre que tem esses mutirões na comunidade a escola tá lá, sempre, a gente, tá fazendo esse mutirão em Joana Peres. (I 5)". Apesar de demonstrar um certo grau de reconhecimento e conscientização sobre a importância da EA na construção das práticas da escola junto à comunidade.

Então, observa-se a falta de uma relação um pouco mais consistente entre escola, EA, comunidade, para **motivar interação com ações de EA entre escola e comunidade,** assim, verifica-se que: "[...] a gente deveria conseguir um meio de trabalhar essa questão desse lixo, sacolas plásticas, pilhas, bateria. Uma empresa, algo conveniado [...] incentivar tipo 10 centavos o quilo da sacola plástica seria uma forma de tá motivando [...] I 02, ou seja, alguma iniciativa que demostre certo grau de

[15] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental http://pacto.mec.gov.br/o-pacto

racionalização, partindo de uma dessas instituições, escola e comunidade, com efeito que se apresente por meio de cooperação entre ambas.

Para tanto, observa-se a necessidade de um projeto maior, que busque juntar todos os níveis da educação, tendo a escola como protagonista na promoção da EA não somente como forma de produzir envolvimento, porém, capaz de problematizar o meio ambiente com o contexto em que ela está inserida. Algo para **motivar interação com ações de EA entre escola e comunidade,** pois, como se verifica na fala da I 03 "[...] Criança ela não sabe nem o que é uma reserva, o adulto, ele, não sabe o que é meio ambiente [...] conscientizando eles vão pra cima, vai cobrar do pai, vai cobrar do coordenador da comunidade, o coordenador da comunidade vai cobra de alguém [...]".

5.8 DIFICULDADES PARA UMA EA POR VIÉS CRITICO: FALTA DE FORMAÇÃO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Partindo dessa relação em que se apresenta a organização da EA nas escolas de Anilzinho e Joana Peres, buscou-se adentrar as dificuldades encontradas como interferentes nos contextos dessas escolas para EA por um viés mais crítico. Dessa construção a categoria que emerge através dos dados revelam: **falta de formação, precarização do trabalho escolar.**

Tabela 11: Quadro Analítico 07

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
Falta de formação, precarização do trabalho escolar Falta de formação, precarização do trabalho escolar	Educador precisa se educar Avanços no entendimento da EA como sinônimo de vida EA como sinônimo de vida	[...] se a gente num mudar como educador dificilmente nossos alunos vão mudar [...] nós vamos influenciar eles de alguma forma dentro da educação deles [...] nós vamos mobilizar nossa comunidade a ver a EA como ela seja importante não no sentido de ver nossa rua limpa, mas vê ela como se fosse, eu, andar calçado, eu, andar limpo, eu, andar perfumado, quer dizer, vai fazer parte da minha vida como uma necessidade mesma [...] não é apenas um debate político, mas, sim, a nossa vida que está em jogo, [...] [...] vejo, educador, no nosso meio que ele ainda tem dificuldade em entender esse lado [...]. (I 06).

Falta de formação, precarização do trabalho escolar Falta de formação, precarização do trabalho escolar	EA como disciplina no currículo	O ideal seria a EA como disciplina no currículo, obrigatória, aí, seria um passo importante, ela dentro do currículo, ela, já seria trabalhada de maneira diferente e a obrigatoriedade de cada escola, de cada município, de cada estado [...] enquanto ela não for disciplina obrigatória ela vai ser trabalhada só nos temas transversais, nas interdisciplinaridade, ela não vai ser trabalhada a si própria [...] de maneira igualitária com as outras junto a ciência, a geografia, a história, [...] que ela possa ter seu espaço dentro do âmbito escolar pra que a gente possa tá mudando a cultura de maneira geral [...]. (I 4).
	RESEX x ideias de contestação Precarização do trabalho escolar	[...] o pequeno agricultor não pode roçar, desmatar, mas, ele, precisa plantar a mandioca [...] o arroz [...] o milho. Tem alguns que trabalham a questão da pecuária precisa fazer o pasto [...] se esse cara tivesse um outro meio de sobreviver [...] eu acho que ele não faria [...] o ICMBio [...] veio pra fiscalizar mas, também, não dá subsidio pra comunidade, pra população [...] a gente como escola se depara muito com a questão de recursos [...] nós não temos recursos, a secretaria não disponibiliza recursos pra gente fazer. [...] cabe a nós fazer esse trabalho é uma questão mesmo de mobilização, de incentivo, de mostrar mesmo a importância de como é importante a educação na escola. (I 02).
	Falta de recurso materiais, apoio	[...] o material pra trabalhar é um dos principais e, assim, apoio, acho que falta muito por que idéia tem sobrando, tem professores que tem aí ideias excelentes [...] (I 03).

Fonte: Autor (2016).

Um dos primeiros conteúdos identificados para formulação dessa categoria empírica se evidencia com a proposta de mudança de postura do sujeito educador com a EA enquanto objeto de ensino, pois, verifica-se pelo que sugere os dados que o próprio **Educador precisa se educar.** Assim, observa-se que a falta de formação do educador tem implicado na concepção de EA formulada por esses sujeitos: “ [...] se a gente num mudar como educador dificilmente nossos alunos vão mudar [...]” I 06. O que provoca para o campo em discussão um repensar sobre a prática até o presente momento vivenciada em EA. Trata-se de um momento de autorreflexão em que se

observa que o conceito pode ser ampliado para **EA como sinônimo vida** o que para essa percepção suscita uma nova concepção de EA: “[...] EA como ela seja importante não no sentido de ver nossa rua limpa, mas vê ela como se fosse, eu, andar calçado, eu, andar limpo, eu, andar perfumado, quer dizer, vai fazer parte da minha vida como uma necessidade mesma [...] I 06.

Esse posicionamento reflete uma compreensão de Carvalho (2004) em que defende a possibilidade de que se possa avançar na construção da EA por um viés crítico, onde, a formação do indivíduo se processe atrelado a sua existência em sociedade, indivíduo e coletividade, movidos em processos interativos e de co-responsabillidade, uns com os outros, ou seja, a produção da responsabilidade com sigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente, sem dicotomia ou processo de hierarquização quando da atuação humana.

Feito essa reflexão, observa-se que um próximo avanço que se deve buscar, tem como proposição a **EA como disciplina no currículo,** pois, na opinião do I 04: “ [...] enquanto ela não for disciplina obrigatória ela vai ser trabalhada só nos temas transversais, nas interdisciplinaridades, ela não vai ser trabalhada a si própria [...]. O que tem implicando para este informante numa disparidade no trato da EA em relação a outras disciplinas como história, geografia, ciência e na construção da EA como uma necessidade de cultura geral.

Isso também significa adentrar a um conflito **RESEX x ideias de contestação,** pois, como observado pelo I 0 “[...] o pequeno agricultor não pode roçar, desmatar, mas, ele, precisa plantar a mandioca [...] o arroz [...] o milho. Tem alguns que trabalham a questão da pecuária precisa fazer o pasto [...]” isso também tem a ver com a falta de possibilidades de concretizar a existência da RESEX com novas políticas de sobrevivência que possa ser desenvolvida com atuação do estado, com olhar mais atento, por se tratar de uma área de RESEX. Realidade não menos adversa existe em relação as escolas quando se observa seu funcionamento pela **precarização do trabalho escolar “**[...] nós não temos recursos, a secretaria não disponibiliza recursos pra gente fazer. [...] cabe a nós fazer esse trabalho é uma questão mesmo de mobilização, de incentivo, de mostrar mesmo a importância de como é importante a educação na escola. (I 01).” Ou melhor, a falta de **recursos materiais**, **apoio,** tem implicado na não efetivação de práticas, mesmo que sejam

pontuais, como sugere a informante (I 03): “por que ideia tem sobrando, tem professores que tem aí ideias excelentes [...].

5.9 EA COMO INSTRUMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO COMUNIDADE TRADICIONAL E RESEX: FALTA DE DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO TRADICIONAL E CONHECIMENTO CIENTIFICO.

Após adentrar as dificuldades da EA por um viés crítico, buscou-se a EA enquanto um instrumento de reconfiguração da relação comunidade tradicional e RESEX. A categoria que emerge através dos dados tem como referência: **falta de diálogo entre conhecimento tradicional e conhecimento cientifico.**

Tabela 12: Quadro Analítico 08

INFERÊNCIAS A PARTIR DE UNIDADE DE CONTEÚDO E REGISTRO		
CATEGORIA EM ANÁLISE	IDENTIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO
Falta de diálogo entre conhecimento tradicional e conhecimento científico	Desvalorização do conhecimento tradicional	[...] pro nosso jovem hoje o conhecimento dos nossos ancestrais, dos nossos avós, antes do meu pai que já tá de 62 anos pra frente, esse conhecimento pra eles num é valorizado [...] como, num foi repassado esse tipo de educação que vinha de berço [...] o pai já roçava a roça se ali tinha um pé de castanheira já fazia o aceiro pra num pegar fogo, fazia de tudo pra cuidar. quer dizer, esse tipo de educação já não tem mais [...] Já que não tem na casa a escola deveria fazer essa parceria, dos profissionais que são da área do meio ambiente, do ICMBio, trazer esse conhecimento dos nossos ancestrais que eles citam muito, mas que num é valorizado. [...] a gente, vê muita teoria nessa questão [...] nós temos deixando a desejar na verdade de trabalhar a quilo que é tão importante pra gente. (I 06).
	Conhecimento tradicional x conhecimento cientifico	[...] depois da proteção da RESEX [...] com suas leis, veio colocou, você não pode fazer isso, tu não pode roçar, tu não pode desmatar tanto [...] tu não pode pescar determinado tipo de pesca, que pro cientifico teoricamente é prejudicial a pesca predatória [...] a tapagem que isso veio se cultivando a muito tempo aqui que eu no meu ponto de vista como morador e filho daqui que hoje trabalho como professor nunca digamos prejudicou nossa comunidade, nunca tivemos problema com a questão da tapagem, mas, aí, pesca no fundo de certa forma atingiu [...] I 02). [...] para se trabalhar na escola seria uma maneira de trabalhar um manejo de como se trabalhar para que

Falta de diálogo entre conhecimento tradicional e conhecimento científico	Falta de um plano de manejo	possa ser delimitada aquilo que se fosse fazer, como, derrubar em pequenas escalas, fazer um roçado pequeno, para que possa conscientizar a população de modo geral como fazer o manejo pra sustentabilidade, mas pra isso tá difícil porque na RESEX hoje não se tem benefício do governo o cara vai comprar uma farinha ele precisa derrubar, ele precisa fazer a sua roça, acho que a escola ela precisa trabalhar nesse sentido, do manejo, acho que a forma de cultivo que a reserva precisa fazer trabalhar. (I 04)

Fonte: Autor (2016).

Nessa construção categorial observa-se que apesar de se tratar de um contexto de reserva extrativista em que se objetiva a preservação da cultura tradicional, no campo das relações reais tem-se se observado um caminhado inverso com a **desvalorização do conhecimento tradicional**. Nesse sentido, o I 06 descreve como vem se dando a relação dos jovens da RESEX com o conhecimento tradicional: "[...] pro nosso jovem hoje o conhecimento dos nossos ancestrais, dos nossos avós, antes do meu pai que já tá de 62 anos pra frente, esse conhecimento pra eles num é valorizado [...]" o que tem se evidenciado com uma nova formulação contrária a um espaço onde se brigou para a instauração de uma RESEX em que as antigas relações serviram de argumento para preservação da cultura tradicional e do meio ambiente como meio de sobrevivência: "[...] o pai já roçava a roça se ali tinha um pé de castanheira já fazia o aceiro pra num pegar fogo, fazia de tudo pra cuidar, quer dizer, esse tipo de educação já não tem mais [...]" I 06.

Neste caso, o conhecimento tradicional que estaria ligado aos indivíduos, apreendidos como resultado de outras relações, seja estabelecido pelo homem com a natureza ou pelos homens entre si, pela utilização na solução de problemas da realidade em que este convive nas suas práticas do dia-a-dia, e, logicamente, de acordo com as novas necessidades reinventados por um novo saber e uma nova realidade, dando equilíbrio, as transformações vão desaparecendo. Esses saberes, portanto, sociais: resultado de um ir-e-vir dos indivíduos sobre si mesmo e sobre a natureza são compreendidos por Vasques (2007) como conhecimentos a que o homem tem eles como plenamente conscientes no momento de sua elaboração, no campo ideal e na sua efetivação prática.

Então, o que vem passando despercebido pela escola é o momento em que o conhecimento tradicional se efetiva enquanto Práxis humana, em que são gerados

pelos indivíduos das comunidades enquanto relação prospectiva e retrospectiva sobre práticas já consolidadas, como por exemplo, a não degradação da natureza, e que tem sido mudada por perspectivas de educação que pregam o desenvolvimento da sociedade, sem a necessidade de ressignificar os saberes tradicionais como modelo de sociedade que se pretende no interior da escola.

O que se observa pelos dados nas escolas de Anilzinho e Joana Peres é certo desencontro quanto a ontologia dos saberes tradicionais, enquanto conhecimentos que mesmo tendo a intenção de obter fins pragmáticos, de uma atividade laborativa, também podem no trato com a realidade, onde se instaurar as disputas de classes, produzir a organização das comunidades tradicionais para adquirir direitos e a construção de um modelo educativo que se identifique com sua realidade cultural.

Para tanto, os conhecimentos tradicionais como resultado da produção humana enquanto Práxis social inspiram uma contradição frente a lógica do capital, a qual um viés critico, as comunidades podem perceber que este não os humaniza, porém, nega a materialidade dos seus conhecimentos, que subtende com valor para outros meios de luta e disputa hegemônica quando se pensa em emancipação política, como sugere Vasquez (2007).

Diante de embate, **conhecimento tradicional x conhecimento cientifico**, observa-se que a concepção de utilização do meio ambiente ganha outra compreensão após a implantação da RESEX “[...] pro cientifico teoricamente é prejudicial [...] a tapagem que isso veio se cultivando a muito tempo aqui, que eu no meu ponto de vista como morador e filho daqui, que hoje trabalho como professor, nunca digamos prejudicou nossa comunidade [...]” (I 02). O que demonstra neste informante certa incompreensão quanto ao conhecimento cientifico e apego sem reflexão crítica sobre os conhecimentos tradicionais diante das novas regras pensadas para a RESEX e produzindo ressignificação da cultura tradicional.

Por outro lado, observa-se que a EA, para deter novas discussões não pode ser considerada uma atribuição unicamente fincada nos planos da escola, pois, pela **Falta de um plano de manejo**[16] observado para o contexto da RESEX tem deixado

[16] O Plano de Manejo está caracterizado na Lei 9.985 de 18 de julho de 2000, Lei do SNUC, como um instrumento legal necessário a gestão das Unidade de Conservação. Trata-se de

a desejar quanto a um dos instrumentos indispensáveis para seu funcionamento. A ausência do plano de manejo expõe para o contexto escolar a falta de implementação de uma forma de raciocinar a relação: conhecimento tradicional x cultura moderna, quando se pensa na consolidação de uma reserva extrativista. O plano de manejo, como suscita o I 04 serve: “[...] para que possa ser delimitada aquilo que se fosse fazer, como, derrubar em pequenas escalas, fazer um roçado pequeno, para que possa conscientizar a população de modo geral como fazer o manejo pra sustentabilidade [...]”.

É nesse sentido, que os conhecimentos tradicionais devem servir para que as comunidades tradicionais adentrem ao conhecimento da práxis produtiva e social das comunidades tradicionais, buscando a formação de uma organização orientada por práticas enquanto coletivo de sujeitos que, através da compreensão do seu ambiente se lançam em objetivos maiores, que não diz respeito somente a reorganização do espaço ambiental, porém, em conquistas mais significativas que envolve uma mudança radical na forma de conduzir o meio ambiente em que o homem se encontra em disputas por relações sociopolítica e econômicas excludentes.

Pode-se inferir que, para as condições materiais de vida das comunidades tradicionais nas RESEX os conhecimentos tradicionais tornam-se um meio de fortalecimento das relações sociais por elas travadas para fazer frente as investidas político e social do capital, tendo como referência a reorganização de um modo particular de vida e o momento em que a realidade vai se moldando e exigindo cada vez mais o fortalecimento da identidade política de classe social.

---

um documento técnico pensado por objetivos, zoneamento, normas, o manejo dos recursos naturais, estruturas físicas, inclusive, orientado pelo conhecimento tradicional e cientifico já disponível e aquele que será gerado.

6 CONCLUSÃO

Buscou-se analisar neste estudo a EA na sua relação concreta com as escolas das comunidades de Anilzinho e Joana Perez, na resex Ipaú-Anilzinho, quando do envolvimento dos sujeitos educadores com a constituição da EA para esse contexto. Assim, o problema assumido teve por formulação o processamento da EA como relação de sociabilidade voltado ao contexto sócioeducacional das escolas, assim como, o trato dos conhecimentos tradicionais característico do contexto social da RESEX Ipaú-Anilzinho.

Dessa formulação buscou-se responder a questionamentos, tendo como referência a realidade sócio-educacional da EMEIF Anilzinho e EMEF de Joana Peres e a perspectiva da educação crítica na aprendizagem da dinâmica da EA desenvolvidas pelas referidas instituições escolares.

Como objetivação especifica, buscou-se a relação das práticas educativas escolares formais com a EA como uma Política Pública e processo educativo no contexto da EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres pelos, quais o estudo permitiu algumas leituras sobre a EA presente em ambas as instituições: os sujeitos e o contexto das escolas apresentam pouco conhecimento da institucionalização da Política de Educação Ambiental e apesar da EA fazer parte da consciência social dos sujeitos educadores das escolas, estes não tem promovido aprofundamento teórico-prático, organização pedagógica, diálogo entre escola e RESEX, entre conhecimento tradicional e conhecimento cientifico, articulação entre escola, políticas e comunidade, assim como, falta de formação, esclarecimento quanto a RESEX, EA e outros recursos para produzir avanços na realidade socioambiental das escolas de Anilzinho e Joana Peres.

Com esses resultados, pode-se considerar um caminho aberto com dificuldades de avanços sobre uma EA crítica, transformadora, emancipatória, proposta por autores com Quintas (2004), quando pensa um outro futuro para a humanidade com a produção de autonomia de grupos subalternos e novas relações para os seres humanos no trato consigo e com a natureza. Assim como, possibilita refletir com Boa Ventura de Souza santos (2015) - “Um Discurso Sobre as Ciências”- sobre o convívio alicerçado no futuro de uma sociedade comunicativa, interativa, isenta de carências e inseguranças, que para o presente significa um olhar cego nas

tecnologias e o desprezo quanto aos limites do rigor científico e as possibilidades de catástrofes ecológicas e nucleares que põem em risco a perpetuação da existência humana.

Pela perspectiva criada nesse estudo isso, demostra que ao debruçar estudos sobre a EA não se obteve frustração ou alguma surpresa incompreendida diante da motivação criada para analisar a EA no campo das UC-RESEX quando não se debruçou em esclarecer algumas problemáticas que tem circundado o campo das questões fundadas na existência de uma crise ambiental e no surgimento dessas instituições como alternativas favoráveis a vencer os problemas que nascem na ordem em que se organiza a sociedade, porém, o que se tem como central é a abrangência da categoria EA enquanto relação teórico-prática como proposta de gestar novos arranjos a realidade socioambiental.

Buscou-se uma reflexão no conteúdo da atividade prático material de EA com possibilidades de transformar a relação do homem com o meio ambiente e as possibilidades que se instaura na consciência dos sujeitos educadores fundada em valores morais de comportamento, como relações teórico-práticas de EA. Acredita-se que fazendo dialogar a teoria da EA com as relações histórico-sociais se inaugura um caminho para entender o momento em que esta área do conhecimento poderá potencializar Práxis ambientais com entendimento de que a realidade que existente para as comunidades tradicionais não tem o mesmo sentido ideopolítico proposto pelos avanços da sociedade moderna.

Nesse sentido, enquanto a EA continuar concebendo o ser humano como ser teórico, racional, não se poderá pensar as relações práticas como primordiais nas mudanças que se pretende alcançar para o meio ambiente. As contradições ambientais apresentam-se amadurecidas quanto as exigências do enfrentamento por uma nova racionalidade e, assim, compreende-se um necessário envolvimento da EA com o campo da Práxis na forma como descreve Vasques (2007) enquanto atividade humana transformadora do mundo e do homem. Uma atividade real, objetiva, e, também, ideal, subjetiva, consciente. Permitindo, assim, que se pense a formulação da EA por uma unicidade teórico-prática.

Observa-se que o papel da consciência ambiental dos sujeitos educadores nas escolas de Anilzinho e Joana Peres tem se dado por uma consciência prática, voltada

sobre o momento em que se executa atividades descritas para um campo ambiental também prático. Sendo assim, adentra-se ao campo das necessidades de uma nova consciência que se voltar sobre a EA, onde essa não tem um fim em si mesma, porém, detém objetivos e finalidades que precisam ser aprofundados sobre as relações socioambientais.

Nesse sentido, as comunidades tradicionais precisam ser vistas, também, como sujeitos da historicidade da RESEX Ipaú-Anilzinho com papel fundante quando se pensa que a realidade construída no contexto ambiental das escolas adentra ao contexto da realidade sóciohistórica sustentada em leis e estruturas que podem ser estudadas e desvendadas quanto ao movimento de superação da realidade social até então, instaurada em contradições socioambientais.

Assim, o que se tenta demonstrar não é uma racionalidade ambiental desvinculada do conhecimento cientifico, porém, que a EA possa possibilitar aos sujeitos educadores a elevação subjetiva da capacidade de pensar o desenvolvimento da realidade objetiva enfrentada enquanto desafio das unidades escolares no trato as questões ambientais existentes no contesto das reservas extrativistas.

Como suscita vazques (2007), há uma relação de sinal negativo entre homem e natureza que não pode ser apontada como somente consequência da exploração e alienação do sistema capitalista sobre a população quando se alcançou estágios sociais e tecnológicos em que intervir sobre a natureza significa avançar na ameaça a sobrevivência humana diante da proporção alcançada pela crise ecológica. Então, para além dos questionamentos voltados a existência das forças produtivas indispensáveis as construções humanas, deve-se voltar atenção ao sistema econômico e social que exige cada vez mais um avançar ilimitado sobre a natureza.

Nesse sentido, observa-se que a EA não pode ser entendida no seu sentido estritamente crítico, porém, se expande para uma análise histórico-crítica quando se atem as reservas extrativistas por elementos que na sua consolidação organizativa podem servir de modelo para se pensar um novo momento para a sociedade diante da crise socioambiental instaurada para a sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÓN, Luís E (Org.). ***Educação, ciência e tecnologia:*** **bases para o desenvolvimento sustentável.** Belém: Associação de Universidades Amazônicas, UNESCO, 1997.

ACSELRAD, H. (Org.). ***Conflitos ambientais no Brasil***. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004.

ALEGRETTI, Mary. ***A construção social de políticas ambientais***: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. Brasília: Universidade de Brasília, 2002 (Tese de Doutorado).

Azevedo, Janete M. Lins de. ***A educação como Política Pública***. -3 ed.-Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BORON, Atílio A. ***Estadolatria e teorias "estadocêntricas"*** **(notas sobre algumas análises do Estado no capitalismo contemporâneo). Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Tradução: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999. ***Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providencias***. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acessado em 04/05/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. ***Manual Operacional de Educação Integral*****.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192.Acessado: 01/04/2016.

CANALI, Heloísa H. B. ***Educação do campo*****: construindo novas referência**s. In: SILVA, Gilmar Pereira (Org.). ***Educação do campo na Amazônia*****: uma experiência**. Belém: EDUFPA, 2007.

CARVALHO, I. C. M. ***Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação*****.** In LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004 (p.13-24).

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez. 2004.

CUNHA, L. H. **Da "tragédia dos comuns" à ecologia política:** perspectivas alíticas para o manejo comunitário dos recursos naturais. Campina Grande: raízes, vol. 23, n.º 01 e 02, p. 10–26, jan./dez. 2004.

COSTA, Adalberto Portilho. ***Políticas públicas e desenvolvimento nas Resex's Verde Para Sempre e Arióca Pruanã*** *- Pará*. Belém: Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido/NAEA /UFPA, 2014 (Tese de Doutorado).

CURY, C. R. J. ***Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
DIEGUES. A. C. ***O mito moderno da natureza intocada***. 3º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

FIGUEREDO, Roberto Augusto Alves de. ***A comida vem da mata*:** aspectos etnoecológicos da caça em uma comunidade quilombola da reserva extrativista Ipaú-Anilzinho (Amazônia Brasil). Belém: pós-Graduação em agricultura amazônicas, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural/UFPA, 2014 (Dissertação de Mestrado).

FRIGOTTO, Gaudêncio. ***A produtividade da escola improdutiva:* um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GRAMSCI, A. ***Os intelectuais e a organização da cultura.*** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

Gonsalves, C.W.P. ***Amazônia, Amazônias***. 3. Ed.,1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

GUIMARÃES. M. ***Educação ambiental crítica***. In LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004 (p.24-34).
GURUPI, Luciano. ***Conceito de hegemonia em Gramsci.*** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HARDIN, G. **The tragedy of the commons.** In: DALY (ed.), Econ Ecol Ethics. San Francisco: W. H. Freeman, 1980.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. ***A dialética como lógica e teoria do conhecimento***. Rio de janeiro. Civilização Brasileira. 1978.

LOUREIRO. C. F. B. ***Educação Ambiental Transformadora***. In LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004 (p.65-84).

LOUREIRO, Carlos Frederico B. ***Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental***. - 4. ed. – São Paulo: Cortez 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. ***Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica*: perspectivas de aliança contra-hegemônica**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr., 2013.

LIMA, A. A. B. ***Educação popular na Amazônia*: as experiências da CUT em qualificação profissional.** Porto Velho, RO: CUT; Escola Sindical Amazônia; Escola Sindical Chico Mendes; Imediata, 2001.

MARX, Karl. Engels, Friedrich. ***A ideologia Alemã***. – 3.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MONTAÑO, E. C. ***O projeto neoliberal de resposta à "questão social" e a funcionalidade do "terceiro setor"***. Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf. Acessado: 01/04/2016.

MORAES, R.C.T. ***As Possibilidades da Inserção da Educação Ambiental em Unidades de Conservação*: o caso da Reserva Extrativista "Ipaú-Anilzinho" na Amazônia Tocantina.** 2016. 157 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, J.P.G. ***Práticas de gestão democrática escolar na educação básica do município de cametá/pa/brasil: reflexões atuais***. ww.anpae.org.br/ibero...iv/gt2/.../josepedrogarciaoliveira_gt2_integral.pdf. Acessado em 07de Março de 2017.

PEREZ, José Roberto Rui. ***Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente*.** Educação & Sociedade, v.31, nº 113. Campinas, 2010.
POULANTZAS, N. ***O poder, o estado, o socialismo*.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

QUINTAS.J.S. ***Educação no processo de gestão ambiental*: uma proposta de educação ambiental transformadora e emanvipatória**. In LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004 (p.113-140).

SAVIANI, Dermeval. ***Pedagogia Histórico-Crítica***: Primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. ***Trabalho e Educação:* fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação**. Revista Brasileira de Educação V. 12, nº 34, p. 152-180, JAN/ABR. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso: 20/06/2016.

SAVIANI, Dermerval. ***Educação*: do senso comum à consciência filosófica**. 17ª Ed. Revista Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SENA, Maria Baia de. ***Conflitos fundiários e questões legais na reserva extrativista Ipaú-Anilzinho, Baião (PA).*** Monografia de especialização pela Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa Internacional de Formação de Especialista em Desenvolvimentos de Áreas Amazônicas – FIPAN XXIII Cursos de Especialização em Áreas Protegidas e Unidade de Conservação, Belém, Pará, 2010.

SOUZA, Celina. ***Políticas Públicas*: uma revisão da literatura.** In sociologias nº 16. Junho/dezembro 2006, p. 20-45.
SOUZA SANTOS, **Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências***. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/avelinolima/disciplinas/metodologia-do-trabalho-cientifico-lic-info-2n/Um%20Discurso%20sobre%20as%20Ciencias.pdf/view. Acesso em: 24 de Março de 2017.

VÁZQUEZ, A. S. ***Filosofia da Práxis***. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Lationo americano de ciências sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, BRASIL 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ***Projeto-político-pedagógico da escola, uma construção possível.*** Campinas, Papirus, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA. Estou realizando uma pesquisa cujo o objetivo é fazer uma análise da educação crítica para crítica da EA no contexto da EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres enquanto instrumento de mediação pedagógica e sociabilidade ambiental.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração durante o tempo em que esta correr.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados dessa pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidos todas as informações que permitam identifica-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em particular, indiretamente você estará construindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento cientifico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador no fone (91) 993109409 e também no contato de e-mail: eliel.pompeu@yahoo.com.br.

Atenciosamente

_____ _____

Eliel do Carmo Pompeu local e Data
CPF 865.381.362-49

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____ _____

Nome e Assinatura do participante Local e Data

Fone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B:
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
IDENTIFICAÇÃO

Escola do informante: _____

Nome completo _____

Escolaridade _____

Função que exerce_____

A quanto tempo _____

Sexo: _____ idade _____

Reside na RESEX _____

Entrevista sobre EA (Diretor, Coordenador, Professor)

1- Você tem conhecimento da Lei nº 9795/99 que reza sobre EA?

2- Tendo como referência algumas proposições pelas quais se busca desenvolver a EA através de: projeto político pedagógico, ou, de outras iniciativas com projetos, disciplinas, tema transversal, datas e eventos, atividades na comunidade, etc. Quais, destas se apresentam como presentes na escola?

3- Partindo do ponto de vista deque a EA tem sido trabalhada de alguma forma na escola: que proposições de EA tem-se vivenciado na escola?

4- Que necessidades podem ser apontadas como motivadoras na produção da EA no currículo da escola?

5- Quais a problemáticas enfrentadas no contexto da RESEX para se pensar a EA ambiental como prática escolar?

6- O que pode ser considerado com empecilho que a escola passe a pensar EA por um viés crítico?

7- Como a EA poderia reconfigurar a relação entre comunidade tradicional e institucionalização da RESEX?

8- Como tem sido a atuação dos professores, alunos e comunidades na promoção da EA na escola de forma articulada?

9- Que contradições pode ser a pontada como interferente no contexto socioeducaional da escola para uma educação de caráter crítico?

10- A criação da RESEX trouxe algum impulso para o desenvolvimento da EA na escola?

Entrevista sobre macrocampo envolvendo a EA no Programa Mais Educação - PME (coordenador (a), monitor(a))

1- Por que se escolheu o macrocampo que contém a Educação Ambienta l (EA)?

2- Como foi escolhida as atividades para o macrocampo da EA? Que práticas foram desenvolvidas com essas atividades?

3- Como se deu vem se dando a participação dos alunos? Que contribuição você acha que a EA trousse para os alunos?

4- Houve um planejamento envolvendo professores do turno regular e assistente pedagógico?