

## A Educação Ambiental em áreas protegidas e o papel da escola como articuladora no processo de Desenvolvimento local: O caso das escolas da Ilha do Mel - PR

### Resumo

Frente a atual crise ambiental, discute-se a importância de pensarmos em novas formas de convívio entre os seres e seu ambiente e a Educação Ambiental pode ser considerada uma das propulsoras para que essas configurações sociais surjam. O presente estudo procura entender qual a importância da Educação Ambiental em Áreas Protegidas e qual o papel da escola como facilitadora no processo de um desenvolvimento local sustentável e justo, considerando a possibilidade real da participação e atuação ativa de toda a comunidade nesse processo, partindo do diálogo entre a pluralidade dos saberes escolares e tradicionais. Para tanto, este artigo apresenta o diagnóstico inicial da proposta das escolas de uma comunidade situada na Ilha do Mel, Litoral do Paraná, que tem cerca de 95% de sua área dividida entre uma Estação e um Parque Ecológico. Dessa forma, inicialmente toma como pressuposto o fato de que é possível uma relação da Educação Ambiental – crítica, transformadora e emancipatória – com processos participativos, nos quais as próprias comunidades se eduquem e se fortaleçam, formando uma relação sólida e intrínseca entre elas, a escola e a sociedade, além de que os saberes e práticas escolares forjadas no cotidiano são fatores preponderantes na transformação da comunidade em questão.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Desenvolvimento Local, Participação, Diálogo de saberes

**Vanessa Marion Andreoli**  
vaneandreoli@hotmail.com

**Marília Andrade Torales Campos**  
Universidade Federal do Paraná  
mariliat.ufpr@gmail.com

## Introdução

É perceptível a crise ambiental que o planeta está passando. Crise essa que, para além de ecológica ou material, se configura em uma crise de valores, o que, segundo Jacobi (*et al.*, 2009), implica na emergente necessidade de uma nova racionalidade, que permita a reflexão, a partir da noção de complexidade, das formas de relações sociais, meio ambiente e produção. O consumismo exacerbado vem esgotando as reservas de recursos naturais, e a inserção da dimensão da *sustentabilidade* nesse processo pode ser, ainda segundo Jacobi, uma alternativa eficiente, desde que seja entendida a partir de uma definição socioambiental, ou seja, da ultrapassagem do enfoque meramente economicista do desenvolvimento, o que pode ser interpretado como uma possibilidade de ressignificação das práticas sociais e econômicas.

Neste sentido, vale destacar que Ceballos (*in* Arias Ortega, 2012) chama a atenção para o fato de novas configurações que vão surgindo na sociedade, o que podemos chamar de contornos sociais, e a Educação Ambiental (EA) pode ser considerada uma das propulsoras para que essas novas configurações sociais surjam, principalmente no que se refere a novas formas de viver. Para a autora, é preciso que as diferentes culturas sejam estudadas e analisadas, no sentido de percebermos que formas de vida tem favorecido práticas de EA que permitam modificar os atuais padrões de consumo. Villaverde (*in* Arias Ortega, 2012), corroborando com as ideias de Ceballos, diz que a EA ajuda os grupos humanos a reconhecer sua identidade como seres de direitos e deveres que vão além dos valores de mercado, já que apresentam uma dimensão tanto social quanto espiritual e ética. O autor completa ressaltando que nossa felicidade não pode se reduzir a parâmetros meramente econômicos, e a EA é uma possibilidade de mostrar a sociedade experiências reais de uma nova forma de estar no mundo, de viver melhor com menos, enfim, de reconhecer o valor das coisas simples e dos outros.

No caminho desta mesma linha de argumentos, Leff (2002) acredita que uma das principais soluções para amenizar a crise ambiental estaria na valorização do diálogo de saberes, já que “as práticas de uso dos recursos dependem do sistema de valores das comunidades” (p.79). O diálogo de saberes, nesse contexto, permite refletir sobre as complexas relações existentes entre os processos da natureza e da sociedade, além de

possibilitar o a atuação no ambiente em uma perspectiva global, respeitando as diversidades culturais.

Sobre essa questão, Cunha (2004) nos alerta que a falta de conhecimento e colaboração de instituições e entidades, atualmente, ignoram as comunidades, suas demandas locais e a importância do seu saber tradicional para novas formas de se pensar a conservação da natureza. Essa situação favorece não somente a desvalorização dessas culturas, como a negação, pelos próprios indivíduos inseridos nelas, de seus modos de pensar, seus princípios, valores e olhares sobre o mundo, o que leva ao risco de aniquilação destes povos em decorrência da homogeneização cultural (SACRISTÁN, 2002). A natureza e os seres humanos, neste contexto, precisam cada vez mais ser protegidos, já que a maioria dos problemas ambientais são irreversíveis. Dessa forma, refletindo sobre a principal razão da criação de Áreas de Proteção Ambiental (APAs), é perceptível que esta reside no desenvolvimento econômico e sua consequente degradação ambiental, ou seja, os recursos naturais são extraídos para atender as novas necessidades geradas pelo sistema capitalista.

O presente estudo tem como objetivo entender qual a importância da EA em áreas protegidas e qual o papel da escola como facilitadora no processo de desenvolvimento local, considerando a possibilidade real da participação e atuação ativa de toda a comunidade nesse processo. Acredita-se que a *potencialização da dimensão ambiental nas práticas escolares* (TORALES, 2013) está relacionada a interpretação feita pelos professores sobre o tema, já que cada um adota uma visão da EA com base nas características educativas, sociais e ambientais do meio em que está inserido. Além disso, o saber dos professores é um saber social e está relacionado com a pessoa e sua identidade; com sua experiência de vida; com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores sociais (TARDIF, 2002).

Surge, dessa forma, a necessidade de utilizar instrumentos que possam proporcionar a estas comunidades a sua percepção enquanto cidadãos e a escola, como não poderia deixar de ser, é um local privilegiado que pode contribuir tanto para a continuidade e reprodução da desvalorização destes modos de viver quanto para a transformação destas comunidades e melhoria de sua qualidade de vida.

Consequentemente, para que isso ocorra de forma efetiva, é preciso “estimular a participação mais ativa da sociedade como uma forma de estabelecer um conjunto socialmente identificado de problemas, objetivos e soluções” (JACOBI, *et al.*, 2009, p. 66).

### Contextualizando: Áreas Protegidas no Brasil

No Brasil, as APAs foram criadas a partir da Lei 6.902, de 27 de abril de 1981, que as definem como “áreas representativas de ecossistemas brasileiros, destinadas à realização de pesquisas básicas e aplicadas de Ecologia, à proteção do ambiente natural e ao desenvolvimento da educação conservacionista” (art.1). Inicialmente, a partir dos anos 70, pela pressão da grande degradação dos recursos naturais pós-revolução industrial, a política ambiental brasileira incorpora as áreas protegidas e seu objetivo de preservação começa a se fortalecer. Nesse período muitas comunidades que habitavam essas áreas brasileiras sofreram as consequências da importação de modelos internacionais, que viam os seres humanos como destruidores e precisavam, portanto, ser excluídos dos locais ou, em alguns casos, infelizmente, ser exterminados.

Nos anos 80 essa situação começa a mudar, por pressão da luta principalmente de *Chico Mendes* a fim de excluir os conflitos existentes nas terras da Amazônia entre a sobrevivência das comunidades e a preservação. Dessa forma, surge a Reserva Extrativista de Chico Mendes, primeira área classificada como Unidade de Conservação, com características de uso sustentável. Esse episódio marca o início da mudança de percepção desses locais, surgindo, ainda que tímido, a importância do respeito às populações tradicionais residentes.

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

extensão menor (concentrada) e maior intensidade. Essas consequências variam de acordo com as características locais, mas em geral se apresentam conflitantes, já que, a partir da Convenção sobre Diversidade Biológica<sup>1</sup>, essas questões ficaram em pauta sob o enfoque da necessidade das áreas de preservação como ferramentas que possibilitem um manejo mais sustentável, ou seja, uma abordagem que perceba o ecossistema como possibilidade de uso efetivo da terra e da água de modo a contribuir com os planos de desenvolvimento socioeconômico do local onde estão localizadas. Essa visão permite uma maior percepção sobre as populações locais e a possibilidade de reduzir a pobreza e trazer, ainda, benefícios para a sociedade como um todo.

Embora o fator econômico não seja o preponderante na criação de áreas de proteção, é visível a pressão exercida sobre essas áreas para que se considere, além da questão ambiental, a inclusão do fator econômico nas preocupações de manejo. Reconhece-se a importância das áreas protegidas não somente para conservação dos recursos naturais e seu uso sustentável, mas para que o desenvolvimento econômico e social do país seja garantido, já que o autêntico desenvolvimento não se refere apenas à satisfação das necessidades básicas, mas abarca também o aumento dos níveis de vida, ou seja, de educação, de cultura, de trabalho, de lazer, etc. e, além disso e talvez mais importante no contexto de se desenvolver uma nova racionalidade em relação ao desenvolvimento, se refere as condições de emancipação e liberdade dos sujeitos (CALLEJAS, FREITAS & CARIDE, 2007).

### Relações entre a escola, o meio ambiente e a sociedade

Uma das estratégias apontadas por Jacobi (*et al.*, 2009) para que a EA possa realmente ser propulsora de tais mudanças, é a adoção de uma metodologia participativa e dialógica, que envolva as bases da comunidade. Uma metodologia na qual a democracia solidária e emancipadora seja formadora de sujeitos-cidadãos com capacidade de se comprometerem com a realidade, repensando valores, atitudes e mudanças que visem a

---

<sup>1</sup> A Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB) é um tratado da Organização das Nações Unidas e um dos mais importantes instrumentos internacionais relacionados ao meio ambiente. Está estruturada sobre três bases principais – a conservação da diversidade biológica, o uso sustentável da biodiversidade e a repartição justa e equitativa dos benefícios provenientes da utilização dos recursos genéticos.

um mundo mais humanizado (FREIRE, 1979). A escola, dessa maneira, pode ser interpretada como um *laboratório vivo* para processos de ensino e aprendizagem, ou seja, por meio da criação de possibilidades que permitam que temáticas sejam pensadas a partir das experiências, vivências e desafios vividos cotidianamente pelos protagonistas envolvidos. Ainda, é possível perceber a escola como possível mediadora e catalisadora de um processo que considere os saberes locais como possibilidade de união da coletividade e conseqüente ampliação da mobilização e participação. Jacobi chama esse processo inovador de “práxis educativa tecida de muitas mãos e ideias”, o que nos remete a perspectiva de incorporação de um currículo vivido no cotidiano e que, portanto, valorize a pluralidade de saberes.

O cotidiano escolar precisa, neste contexto, ser percebido a partir das necessidades sociais de todos, inclusive a análise do lugar ocupado pela escola na vida dos alunos e formação profissional dos professores, em uma perspectiva que compreenda a escola, como Mafra (2003) nos faz refletir, como uma instituição sociocultural – uma escola que realmente é, e não como deveria ser (escola concreta). O engajamento dos professores, dessa forma, possibilita o enfrentamento de suas próprias limitações, potencializando sua prática educativa frente à sensibilização e apropriação de novos comportamentos e atitudes socioambientais.

Nesse sentido, surge a necessidade de utilização de práticas de EA contextualizadoras e problematizadoras que, além de possibilitarem uma participação mais ativa das comunidades, possam se constituir como uma proposta educativa “centrada nos saberes e fazeres construídos com e não para os sujeitos aprendentes e ensinantes” (JACOBI *et al.*, 2009, p.67), que possam desencadear mudanças estruturais e novas possibilidades de ação na busca de soluções e, primordialmente, mudanças reais de percepção e valores para novas maneiras de agir, não somente mudando atitudes, mas comportamentos cotidianos que venham de encontro com o paradigma do diálogo de saberes.

Para tanto, surge como proposta a criação de uma *comunidade educativa*, que pode ser entendida como comunidade ou sujeito coletivo que se forma em torno de uma proposta de intervenção na realidade local, formada nas relações sociedade-escola. Esse

tipo de comunidade compartilha processos de aprendizagem em contextos socioculturais, de maneira que todos os envolvidos contribuem com experiências e conhecimentos sob a perspectiva e projeção de melhorias na qualidade de vida, assim como das relações envolvidas dentro da própria comunidade. Dela, fazem parte desde a comunidade escolar e famílias, até comerciantes – e no caso da Ilha do Mel, os donos de pousadas e pescadores artesanais da região.

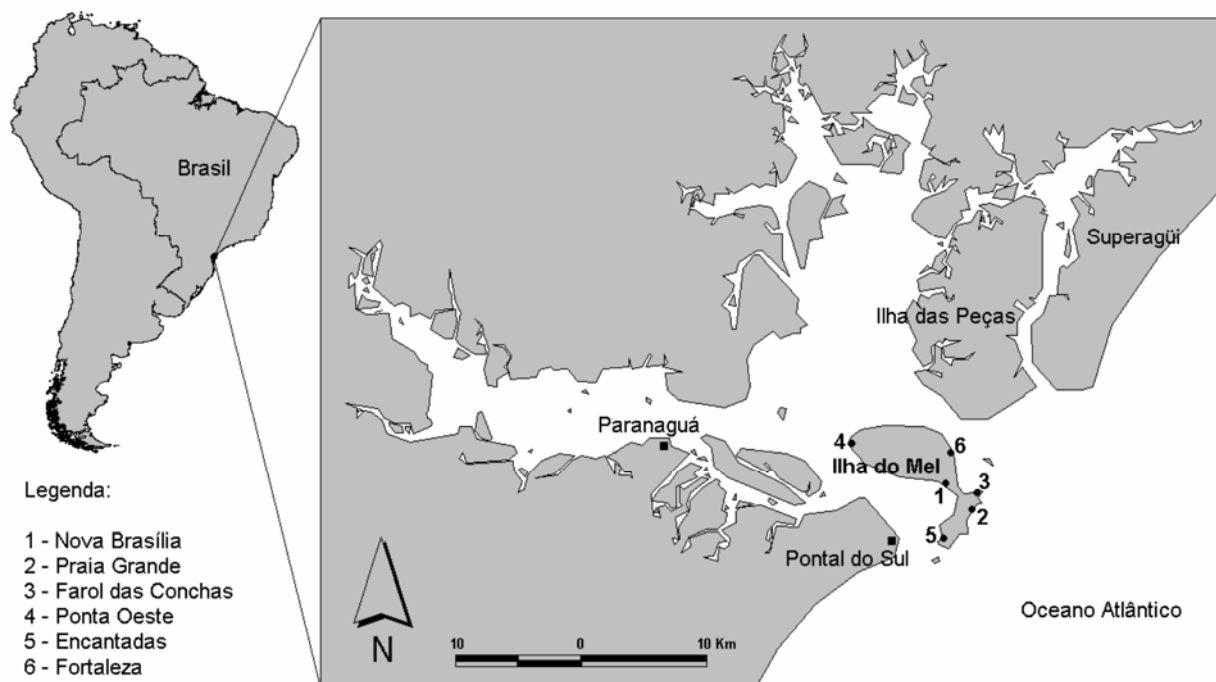
### O caso das Escolas da Ilha do Mel - PR

A Ilha do Mel localiza-se na entrada da Baía de Paranaguá, litoral do Paraná, a cerca de 110 quilômetros de Curitiba, capital do estado. Possui um perímetro de aproximadamente 35 km e área em torno de 2.760 ha (FIGUEREDO, 1954 *apud* FUZETTI, 2007), se caracterizando por sua formação geológica e possui um Zoneamento Ecológico e de Uso Público.

Em 1982, o serviço de patrimônio da união transferiu a administração da Ilha do Mel ao estado do Paraná, condicionando a obrigatoriedade da criação de uma unidade de conservação que protegesse os seus ecossistemas naturais. São duas as unidades de conservação: a Estação Ecológica (aproximadamente 2.240 ha, criada em 1982), mais restritiva, que prioriza a preservação e a pesquisa científica, sendo que a visitação pública para EA só é permitida mediante a autorização expressa do Instituto Ambiental do Paraná (IAP) e o Parque (aproximadamente 337 ha, criado em 2002), que além da preservação permite a visitação pública, a EA, o lazer ordenado e a pesquisa científica.

A Ilha do Mel é dividida em pequenas vilas, conforme se pode observar no mapa abaixo:

**Figura 1. Localização da Ilha do Mel (PR) e suas Vilas**



Fonte: FUZETTI (2007, p.8)

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

Atualmente, a Ilha do Mel conta com duas Escolas Municipais do Campo, dois Centros Municipais de Educação Infantil do Campo – ambos sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá - e duas Escolas Estaduais - as quais são de responsabilidade do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá. Para o presente estudo optou-se por trabalhar com a comunidade de Nova Brasília, já que esta ocupa uma grande parte da população local, além da viabilidade em relação tanto a acomodação quanto facilidade na locomoção e por estarem localizadas na parte da Ilha que tem sua maior porção de área protegida (Estação Ecológica).

De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, até o ano de 2009, as Escolas das Ilhas não possuíam autonomia nem pedagógica nem administrativa, já que



dependiam, prioritariamente em relação a documentação escolar, das Escolas Polos. Em 2010, como consequência da criação de três novas escolas nas Ilhas do litoral paranaense, o atendimento escolar passou, de forma inédita, a ter autonomia para subsidiar a organização do trabalho pedagógico.

Com a criação, em 1980, das Unidades de Conservação, ainda com forte influência do modelo neoliberal que via as comunidades tradicionais das ilhas como os principais responsáveis pela degradação da natureza local, essas comunidades foram impedidas de reproduzir seus modos de vida vistos como predatórios, o que impede, de certa maneira, a compreensão de uma escola que possa estabelecer diálogo entre os conhecimentos científicos (escolares) e tradicionais. Nesse contexto, em 2004 a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, criou o projeto “Escolas das Ilhas”, com a finalidade de garantir o atendimento a todas as escolas localizadas em ilhas do estado do Paraná. Em 2005 foi criada a Coordenação da Educação do Campo (atual Departamento da Diversidade), que, por meio de levantamento de dados observou a fragilidade da formação docente e das propostas pedagógicas das escolas, incidindo na urgência de se aproximar essas questões as especificidades dos povos e das comunidades tradicionais locais e no aumento da participação dos professores nos cursos de formação continuada e na elaboração de uma proposta específica para essas escolas.

Em parceria com a Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral e coordenadores das escolas das Ilhas, o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, a partir de reuniões técnicas e tomando como premissa o Decreto Nacional nº 6.040, de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais do Brasil, elaborou um documento como proposta pedagógica experimental específica para essas escolas, intitulada de “Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense” (PARANÁ, SEED, 2009), com o objetivo maior de construir uma gestão democrática voltada a educação que permitisse a autonomia e cidadania dessas comunidades e dialogasse com os conhecimentos e identidades locais, assegurando, portanto, a autonomia administrativa e pedagógica das escolas. Seus princípios estão pautados no Decreto citado - que visam essencialmente a valorização e garantia da

diversidade socioambiental, econômica e cultural dos povos tradicionais, a consolidação de seus direitos humanos, autonomia, participação, assim como as relações dialógicas entre as instâncias de educação tanto escolar quanto não escolar e na educação inclusiva - visto que procura estar em consonância com as demandas específicas de cada escola e de cada aluno.

Sua formulação se justifica pelo papel da escola como direito fundamental na busca por uma sociedade mais democrática, e isso requer o acesso aos diversos tipos de conhecimentos existentes, destacando os saberes tradicionais que essas comunidades carregam. Na seleção de conteúdos a decisão abarca dimensões políticas, que podem tanto excluir como incorporar a realidade cotidiana dos envolvidos, considerando o diálogo de saberes como ponto de partida e chegada nas propostas educativas. De acordo com o documento, “é nesse contexto específico que a escola atua como promotora da democratização da sociedade, dado que incentiva o ecoar de vozes e sujeitos enunciadoreis até então silenciados” (SEED, 2009, p.11). Como principais consequências dessa fragilização das formas de viver dessas comunidades, surge a questão sobre a soberania e segurança alimentar, que não são asseguradas e acabam por desprezar os próprios direitos humanos, trazendo limitações a serviços básicos.

Importante ressaltar que uma das soluções possíveis para essas questões passam pelo diálogo entre os saberes tradicionais dessas comunidades e os saberes escolares, já que, de maneira geral, historicamente a escola aborda a construção do conhecimento desconsiderando o conjunto de saberes dos quais os alunos já possuem. Aqui cabe lembrar, mais uma vez, do papel preponderante da escola no processo da revalorização e socialização dos saberes dessas comunidades que podem, como bem o documento traz, “propiciar a elaboração e a implementação de políticas públicas e práticas ambientais menos impactantes aos ecossistemas regionais, que podem desdobrar-se na ampliação do desenvolvimento social” (SEED, 2009, p.15). Há um conjunto de conhecimentos que são vistos como únicos pela sociedade – saberes-objetos escolares descontextualizados – que acaba por homogeneizar uma leitura de mundo como verdade incontestável, impossibilitando, dessa forma, a emancipação e construção da autonomia dos sujeitos.

O documento citado propõe, então, uma nova organização curricular, a qual tem por finalidade a construção da autonomia e cidadania, já que estes podem de fato transformar as instituições e romper com a dominação social. Mas, para isso, é necessário ir além da modificação dos conhecimentos escolares, ou seja, “todo o conjunto de ações, pessoas e instâncias na e da escola devem ser transformados” ((SEED, 2009, p.32), a fim de torná-la coerente com seus objetivos pedagógicos e sua organização curricular não se resumir apenas a indicação de conteúdos desvinculados da realidade. Propõe, assim, uma organização pautada na gestão democrática, vista como, se efetivada, garantia de uma relação orgânica com toda a comunidade, “viabilizando a ampliação dos tempos e espaços escolares, fundamentais na concretização da dialogia entre os saberes” (p.33).

Nesse contexto, a proposta da SEED percebe todo o entorno da escola (áreas de lazer, comércio, praias, etc.) como prolongamentos da mesma, ou seja, esses espaços são vistos como educativos e, portanto, fazem parte dos saberes tradicionais da comunidade e devem ser considerados tanto na organização do trabalho pedagógico da escola quanto na gestão democrática, que “deve levar em consideração a participação da comunidade em todas as suas ações, haja vista que, o processo educativo em questão compõe a formação de seus filhos”. Assim, segundo o documento, “a escola não se torna estrangeira aos ilhéus”, colaborando com a construção da autonomia, que deve encontrar elementos tanto nas reuniões da escola quanto nas organizadas pelas associações de moradores das comunidades.

A partir dessa visão, a matriz curricular proposta foi organizada por eixos temáticos<sup>2</sup> – que “estão umbilicalmente ligados aos modos de vida dos ilhéus” - e áreas do conhecimento e elencados os conteúdos estruturantes dos saberes – que “estão referenciados nos saberes escolares elencados nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná” (SEED, 2009, p.37). Dessa maneira, pretende-se entender a escola como facilitadora no processo de compreensão da realidade, rompendo com a abordagem de conteúdos que na maioria das vezes não se relacionam com as perspectivas e

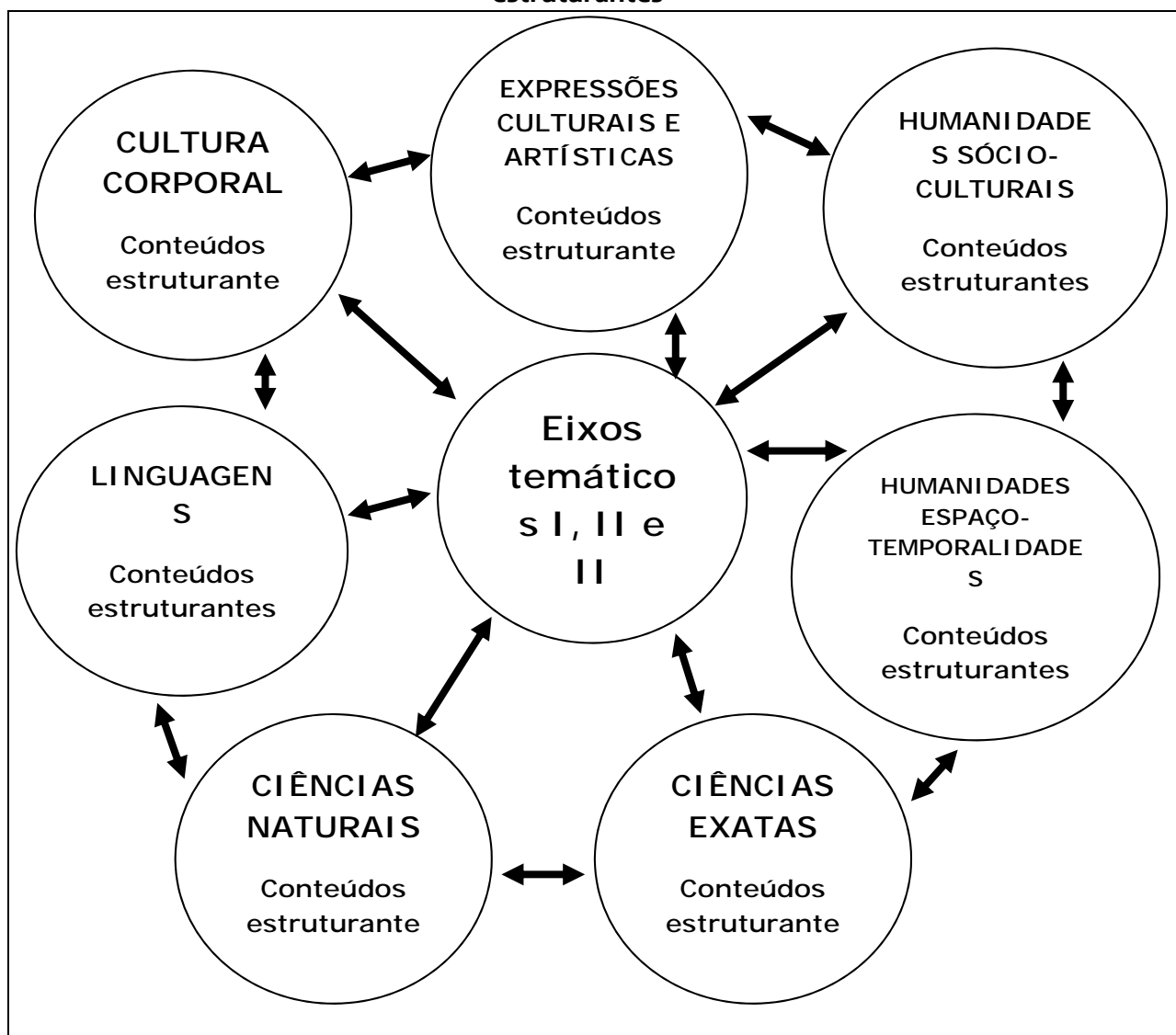
---

<sup>2</sup> Os eixos temáticos são: (I) *Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s)*, (II) *Territórios: Natureza, Poder e Políticas* e (III) *Saúdes: Hábitos e Costumes*. Importante destacar que a ideia é que haja uma articulação orgânica entre ambos, já que foram fundados nos modos de vidas dos ilhéus.

necessidades dos estudantes. A proposta procura, por meio da matriz abaixo (Figura 2), estabelecer um diálogo entre todos esses elementos, e o professor, como um dos principais responsáveis por essa conexão,

deverá ter consciência de que os primeiros referem-se às problemáticas nas quais os estudantes estão inseridos (realidade), os segundos constituem-se em instrumentos intelectivos que, dada a sua organização em áreas, permitirão a materialização de leituras da realidade, fundamento para uma educação libertadora porque conscientizadora e potencializadora de práticas sociais voltadas à democratização da sociedade. (SEED, 2009, p.41)

**Figura 2. A relação: eixos temáticos, áreas do conhecimento e os conteúdos estruturantes**



Fonte: Adaptado de SEED, 2009, p.40

Em relação a formação dos professores, o documento propõe um conjunto de elementos que perpassam pela formação inicial e se estendem a formação continuada, considerando esta última como gradual e contínua e corroborando com as ideias de Paulo Freire, como algo inacabado frente a imensa diversidade de saberes, habilidades e práticas que instrumentalizam o trabalho docente. Assim sendo, é proposto que essa formação esteja embasada em um intenso diálogo e reflexão sobre as interfaces dos saberes tradicionais e escolares e, para tanto, indica a necessidade da instalação de horas de trabalho junto a comunidade – Tempo-Espaço Comunidade -, alertando ainda que essa formação, entendida como reflexão coletiva das práticas escolares, se realize como política pública.

Em novembro de 2009, a SEED encaminhou ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE), um ofício com a referida proposta, para análise e autorização de execução. Consta no documento que o objetivo maior é o de “garantir o atendimento escolar das comunidades tradicionais de ilhéus e ribeirinhos do litoral do Paraná, respeitando-se o modo de vida destas populações no processo de ensino-aprendizagem das crianças, jovens, adultos e idosos, assim como, contribuir para amenizar e ou evitar grandes deslocamentos dos mesmos, que devido às inúmeras condições naturais adversas do ambiente em que vivem, colocariam em risco suas vidas” (fls. 3).

O Parecer CEE/CEB nº 193, de março de 2010, foi favorável à autorização para funcionamento de Ensino Fundamental e Médio das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental, fundamentada na Proposta Pedagógica apresentada, alegando que possui amparo nas normas e diretrizes nacionais e estaduais, apesar de, no item III do referido documento, citar que os tempos e espaços escolares não ficam explícitos, dificultando o entendimento de como serão, de fato, trabalhados. Desataca também que, apesar de ser um projeto experimental, tem possibilidade de continuidade, portanto, solicita ao órgão executivo o acompanhamento e supervisão de sua execução, encaminhado relatórios circunstanciados ao CEE que analisará e avaliará a continuidade dos mesmos.

Em estudo exploratório realizado nas escolas da Ilha, foram levantados alguns dados relevantes sobre a quantidade de alunos e professores, percepção de EA, trabalhos realizados, etc., assim como, em conversa com a pedagoga de uma das escolas escolhidas para pesquisa, Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva - o qual tem como slogan a frase “*O conhecimento também mora na Ilha*”, que nos denota que em um passado não muito distante, a comunidade era esquecida - há muitos problemas cotidianos como, principalmente, a falta dos professores, visto que a maioria mora em Pontal do Sul (cidade onde é realizado o embarque para a Ilha) e devido as condições do tempo, como chuva e muita neblina, não conseguem fazer a travessia. Outro problema estaria no fato de que a maioria dos professores não são efetivos, ou seja, são contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que ocasiona a falta de comprometimento e a constata rotatividade dos mesmos, pois todo ano ou mesmo início de semestre, o quadro dos profissionais muda quase que por completo. A escola atende o Ensino Fundamental e Médio, conta com um total de onze professores, possui uma turma de cada série, num total de aproximadamente trinta e quatro alunos no Ensino Fundamental e vinte e oito no Ensino Médio.

O colégio divide seu espaço com a Escola Municipal do Campo Nova Brasília, que atende aproximadamente 30 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esta conta com um professor por turma, todos, nesse caso, residentes da Ilha. A formação continuada é oferecida pela Secretaria Municipal, localizada no município de Paranaguá e não possui equipe pedagógica, direção ou mesmo secretaria, apesar das próprias escolas desenvolverem seus Projetos Políticos Pedagógicos. Segundo os dados coletados com a responsável da Secretaria pelas escolas, não há nenhum projeto desenvolvido ligado a EA por eles nem mesmo por parcerias com outras Instituições e Universidades.

Sendo assim, o presente estudo pretende, a partir da análise do documento citado e das premissas sobre as possibilidades da EA aqui apresentadas, propor, por meio de uma metodologia colaborativa, estratégias que possam corroborar com as necessidades de mudança reais da comunidade e das escolas, mudança essa entendida como uma maneira de recuperar o protagonismo das pessoas e concretizar um desenvolvimento justo, equitativo e, necessariamente, sustentável, já que, quando se pensa em áreas

protegidas em uma perspectiva socioambiental – da qual a presente pesquisa acredita - é necessário que se faça um diálogo entre sustentabilidade socioambiental e conservação, visto que essas áreas possuem um alto grau de complexidade, já que há relações entre múltiplos componentes tanto naturais quanto sociais.

## REFERÊNCIAS

ARIA ORTEGA, M. A. **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara (México): Editorial Universitaria, 2012.

BRASIL. Lei n. 6.902, de 27 de abril de 1981. Dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental e dá outras providências. Portal da Legislação, 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6902.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6902.htm).

BRASIL. Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Portal da Legislação, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm).

CALLEJAS, German Vargas; FREITAS, Orlando Manuel Pereira de; GÓMEZ, José Antonio Caride. **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade**. Portugal: Profedições, 2007.

CUNHA, Lucia Helena. O. **Saberes patrimoniais pesqueiros**. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, n.7. Curitiba: UFPR, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

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

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

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

MAFRA, Leila de A. **A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução.** In: ZAGO, N., CARVALHO, M., VILELA, R. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORSELLO, C. **Áreas protegidas Públicas e Privadas: seleção e manejo.** 2ed. São Paulo: Annablume, 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual do Paraná. Parecer nº193/10, Autorização para funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental. Curitiba, 2010. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranagua/arquivos/File/Diversidade/Ilhas/o\\_pa\\_ceb\\_193\\_10.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranagua/arquivos/File/Diversidade/Ilhas/o_pa_ceb_193_10.pdf).

PARANÁ. SEED - Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo. **Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.** Curitiba: SEED/PR., 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranagua/arquivos/Diversidade/Ilhas/PPPAR193>.

SACRISTÁN, José G. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas.** In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORALES, Marília Andrade. **A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico.** In: Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. V. especial. PPGA/FURG-RS, mar 2013. p. 1 a 17.