



Vivências em Educação Ambiental em unidades de conservação: caminhantes na trilha da mudança

Julia Rovena Witt¹

Carlos Frederico Bernardo Loureiro²

Lúcia de Fátima Socoowski de Anello³

Resumo: Na sociedade moderna capitalista, o paradigma de separação entre ser humano e natureza legitimou relações de dominação e exploração dos bens naturais e também dos seres humanos. Tendo em vista esse contexto e o modo como a gestão de espaços naturais historicamente se estabeleceu no âmbito da conservação da biodiversidade, este artigo discute as vivências de educação ambiental junto ao “ambiente natural”. Numa interlocução com a teoria crítica, traz-se para reflexão o modelo de criação de unidades de conservação (UCs), em um contexto de injustiça ambiental e social, traçando-se um paralelo com a questão da conscientização ambiental, em termos freireanos. A partir disso, discute-se premissas teóricas que contribuem para a atuação educativa em UCs, a partir de seus *caminhantes* e em diálogo com a gestão ambiental desses espaços públicos instituídos.

Palavras-chave: unidades de conservação – educação ambiental – conscientização.

Abstract: In modern capitalist society, the paradigm of separation between humans and nature has legitimated relations of domination and exploitation of natural resources and also human beings. Regarding this context and how the management of natural areas has been settled historically in the conservation of biodiversity, this paper discusses experiences of environmental education developed within the “natural environment”. Towards a dialogue with the critical theory, the model for the creation of protected areas (PAs) is brought up for discussion, based on a context of social and environmental injustice, drawing a parallel with the issue of environmental awareness in

¹ Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UFRGS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/ FURG (juliawitt@bol.com.br).

² Doutor em serviço social – ESS/UFRJ. Professor dos programas de pós-graduação em educação e em psicossociologia de comunidades e ecologia social – UFRJ. Professor colaborador do programa de pós-graduação em educação ambiental – FURG. Pesquisador CNPq. Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS/UFRJ (floureiro@openlink.com.br).

³ Doutora em Educação Ambiental – PPGEA/FURG e coordenadora do Programa de Pós Graduação em Gerenciamento Costeiro - PPGC/FURG (luciaanello@hotmail.com).

Freirean terms. Thus, theoretical premises that contribute to the educational activities in PAs from their “walkers” and in dialogue with the environmental management of such instituted public spaces.

Keywords: protected area - environmental education - awareness.

Introdução

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situcionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em *situcionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 1983, p. 119)

A maneira como os sujeitos se relacionam com e no ambiente balizará também a forma como compreendem (ou não) a sua interligação com ele. Na sociedade moderna capitalista, o paradigma de separação entre ser humano e natureza legitimou relações de dominação e exploração dos bens naturais e também dos seres humanos, sob um modo de produção que em sua intrínseca necessidade expansiva faz o uso intensivo da natureza para fins de acumulação de riqueza e produção de mercadoria (HARVEY, 2011).

Tendo em vista esse contexto e o modo como a gestão de espaços naturais historicamente se estabeleceu no âmbito da conservação da biodiversidade (igualmente fundado na cisão sociedade-natureza), o presente artigo, de caráter ensaístico, discute as vivências de educação ambiental desenvolvidas junto ao “ambiente natural”, em grande medida restritas às áreas protegidas na atualidade. Buscando uma interlocução com a teoria crítica, intenta-se trazer para reflexão a questão do modelo de criação de unidades de conservação (UCs), em um contexto de injustiça ambiental e social, traçando-se um paralelo com a questão da conscientização ambiental, em termos freireanos (FREIRE, 1983). A partir disso, discute-se premissas teóricas que contribuem para a atuação educativa em UCs, a partir de seus *caminhantes* e em diálogo e sintonia com a gestão ambiental desses espaços públicos instituídos (LOUREIRO; CUNHA, 2009).

A ênfase no trabalho em unidades de conservação se justifica, uma vez que são estas áreas objeto crescente de trabalhos por parte de órgãos ambientais, articulando as múltiplas possibilidades de atuação educativa a partir da compreensão da educação ambiental como elemento estruturante da gestão participativa de unidades territoriais (SAISSE, 2011). Além disso, historicamente a educação ambiental teve e tem nos

processos educativos associados ao contato com “ambientes naturais” um dos seus elementos constitutivos de maior destaque, definindo sua própria identidade como campo social.

Qual o lugar do ser humano na natureza?

O debate acerca das questões ligadas à natureza é um debate central no mundo moderno, tanto do ponto de vista histórico (ou seja, do modo como ao longo do tempo definimos nossas relações com a natureza e nos organizamos socialmente), quanto ontológico (ou seja, de como compreendemos nossa constituição como ser social na natureza). O dado de realidade é que nos espaços públicos de discussão e decisão política, na escola e na mídia, temas como: a preservação, a conservação, o esgotamento dos recursos naturais e o desenvolvimento de uma economia e modo de vida “sustentáveis”, são cada vez mais presentes.

Mas de que natureza se está falando quando se afirma que se não protegermos o ambiente nosso futuro e o das próximas gerações ficará comprometido? E o futuro de todos estará comprometido da mesma forma? Todos somos, na mesma medida, responsáveis pelo atual cenário ambiental? E será que todos têm a mesma compreensão do que seja essa natureza e do seu significado para a vida humana?

Para responder a essas questões, se faz necessário compreender o processo pelo qual se deu (e se dá) a formação da sociedade moderna e em seu interior os modelos de conservação da natureza.

Já no século XVI, com o mercantilismo, o início da acumulação primitiva de capital e o advento do Renascimento, uma ideologia expansionista e de dominação importante passou a ser defendida: a supremacia da razão e a centralidade do ser humano na interpretação do mundo, em oposição ao teocentrismo prevalecente durante a Idade Média. Essa visão, diante da expansão do colonialismo europeu, contribuiu para a cristalização da ideia do ser humano abstrato (no caso, idealizado como o branco, europeu, burguês, homem) como um ser superior sobre os outros seres da natureza e, portanto, com autorização para dominá-la e subjugá-la e a todos os demais humanos postos na condição de “primitivos”, “selvagens”, “desprovidos de alma” ou “inferiores”.

Dentro dessa perspectiva, o pensamento iluminista e o positivismo clássico aguçam ainda mais essa divisão, inclusive no desenvolvimento das ciências, em que se dá uma ruptura entre o campo das ciências naturais e o das ciências humanas, e na separação destas da filosofia. Com a consolidação do padrão capitalista e o crescimento das indústrias, a

partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII, a técnica, e a ciência direcionada para esta, passa a desempenhar um papel primordial e a natureza, posta na condição de externa ao ser humano, constitui-se apenas em fonte de recursos (inesgotáveis) para o desenvolvimento e a reprodução ampliada do capital:

A ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo. As ciências da natureza se separam das ciências do homem; cria-se um abismo colossal entre uma e outra e [...] tudo isso não é só uma questão de concepção de mundo. (GONÇALVES, 1996, p. 35)

A divisão entre as ciências e a exteriorização da natureza, portanto, não são noções que se desenvolvem dentro de uma suposta “neutralidade” científica ou como um desdobramento inerente ao processo de exteriorização e objetivação humana na criação de seus meios de vida. O discurso adotado pela ciência, de que esta representava um campo neutro (SOFFIATI, 2011), “capturando” dados do meio externo e utilizando-se estritamente de artifícios racionais, lógicos e matemáticos para a sua interpretação, na verdade camuflava o fato de que essa mesma ciência contribuía para a maior subjugação do meio natural. Se a natureza é algo externo a homens e mulheres, desigualmente compreendidos entre si, algo do qual eles não fazem parte, então é legítimo que se estabeleçam relações que a coisifiquem. Entretanto, a repartição desses “benefícios” não se dá de maneira equitativa, e a dominação do ser humano sobre a natureza acaba por traduzir-se em dominação do homem pelo homem...

A natureza é, em nossa sociedade, um objeto a ser dominado por um sujeito, *o homem*, muito embora saibamos que nem todos os homens são proprietários da natureza. Assim, são alguns poucos homens que dela verdadeiramente se apropriam. A grande maioria dos outros homens não passa, ela também, de objeto que pode ser até descartado. (GONÇALVES, 1996, p. 26-27)

Nesse sentido, a concepção de uma vida mercantilizada, regida pelas grandes e poderosas “mãos” do mercado e colocada ao seu dispor, é a ideologia instituída “racionalmente” da separação sociedade-natureza e o primado da ciência cartesiana como único critério de verdade, desconsiderando outros saberes, culturas e modos de organização social.

E as consequências que derivam desse modo de produção (e de vida) exploratório não são as mesmas para todos. Conquanto a vida possa ser transformada em mercadoria para fins de acumulação de riqueza material, impondo a desigualdade social, torna-se aceitável que condições indignas de vida e a restrição no acesso a bens básicos de sobrevivência sejam impostos a uma parcela considerável da população mundial, para garantir o bem-estar de poucos. Esses quadros de injustiça ambiental são cada vez mais frequentes, em que grupos em situação de vulnerabilidade social são os que mais sofrem as consequências da degradação ambiental. (ACSELRAD et al., 2009).

Dentro desse contexto também é interessante notar como o conceito de “naturalidade” acaba sendo deturpado e utilizado para se afirmar ainda mais o modo como vêm se estabelecendo as relações sociais, de produção, e com o meio natural. A razão instrumental, a ciência positiva e as representações sociais de apartamento da natureza servem para “naturalizar” as situações de exploração, como se estas fossem imutáveis. Servem ainda para “naturalizar” o desenvolvimento capitalista e induzir a uma argumentação de que o que há de significativo dos biomas e da biodiversidade deve ser protegido da presença humana, justificando o modelo de conservação que cinde natureza e sociedade.

As instituições que se impuseram em nossa sociedade pretendem aparecer a cada um de nós como habituais, rotineiras, eternas, em suma, *naturais*. [...] [nessa concepção] o natural quer dizer o imutável... Com frequência ouvimos dizer que sempre houve ricos e pobres ou opressores e oprimidos e que, portanto, isso é natural – logo, imutável. Isso não passa de uma boa maneira de se deixar tudo como está. Pretende-se congelar a história, a sociedade e a cultura, enfim, manter o *status quo*. [...] Portanto, devemos ter muito cuidado quando nos tentam convencer de que isso ou aquilo é natural pois, quase sempre, o que se está querendo exatamente escamotear é aquilo que é da natureza da história, da sociedade e da cultura, isto é, a tensão e o conflito de onde o novo, o diferente, podem brotar.” (GONÇALVES, 1996, p. 44)

Entretanto, esse modo de relacionar-se com a natureza não deve ser naturalizado. O conceito de natureza não é único, e cada cultura, de acordo com a forma com que se interconecta com essa natureza, desenvolve o seu entendimento acerca dela, a partir das relações que com ela estabelece:

[...] os seres humanos [...] não conseguem ter acesso à realidade perceptível por seus sentidos senão por meio de representações mentais construídas pelo cérebro em conexão com o ambiente cultural em que vivem. Eis porque as noções de tempo, de espaço, de natureza, de

sociedade e do próprio ser humano variam de um sistema cultural para outro. (SOFFIATI, 2011, p. 29-30)

A partir dessa compreensão, evidencia-se que a “cultura não exclui a natureza, mas se desenvolve no interior dela” (GONÇALVES, 1996, p. 92). Lukács (2010), explica com rigor e clareza que o momento fundante do ser social está exatamente na relação metabólica que estabelecemos com a natureza (definido com trabalho). Esse momento de produção de meios de vida e satisfação de necessidades é indissociável e condição para a sociabilidade, a linguagem e as trocas simbólicas, que são determinados e determinantes do próprio metabolismo sociedade-natureza. Iasi (2012) organiza esse movimento de constituição do ser social em cinco etapas que não podem ser pensadas isoladamente ou em uma sequência estática e linear: (1) a produção social da existência na interação com a natureza e na produção de instrumentos que permitem a transformação e criação dos meios de vida e a satisfação de necessidades; (2) no próprio movimento de constituição destas atividades e seus produtos, novas necessidades materiais e simbólicas são criadas e tornam-se tão importantes quanto as necessidades primárias vinculadas à sobrevivência biológica; (3) reprodução da espécie e das relações sociais por meio da família e demais relações coletivas vinculadas à sociabilidade; (4) reprodução de determinados modos de vida, condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas, formas de cooperação, culturas, saberes, e relações sociais estabelecidas; (5) movimento dinâmico das quatro etapas, produzindo a totalidade social.

Os seres que produzem socialmente sua existência e, para isto, alteram a natureza produzindo meios antes não disponíveis, criando novas necessidades sociais que se somam àquelas naturais; que produzem e reproduzem a si mesmos como seres sociais de um determinado modo de vida; que, ao procederem dessa forma coletiva, transformam-se em uma força produtiva combinada que é quantitativamente e qualitativamente distinta da ação individual. (IASI, 2012, p. 103).

Dessa forma, o humano, enquanto elemento constituinte da natureza, *com* ela e *por meio* dela se desenvolve e se (re)afirma (FREIRE, 1983), em uma relação dialética de construção e desconstrução, dentro de um equilíbrio que não é estático, mas sim, dinâmico, em um constante devir, na contraposição com o seu *outro*: “O homem, portanto, só se desenvolve em relação a esse “outro” de si mesmo, que ele traz dentro de si mesmo: a natureza” (LEFEBVRE, 2011, p. 44).

Breve análise e retrospectiva histórica do processo de criação de unidades de conservação

Nesse contexto, constrói-se, em especial a partir do século XIX, no seio das sociedades industrializadas, uma ideia de “natureza selvagem”, que seria aquela “intocada pelo homem”, onde o ser humano não se faz (ou não *deveria* se fazer) presente. A sociedade urbano-industrial em seu advento e movimento de expansão e universalização, institui a natureza apartada da vida humana e concebida dentro de uma visão idílica, tida como local de refúgio, de apreciação, de reflexão, de isolamento espiritual. E é dentro dessa perspectiva que se dará início à prática de definição de áreas naturais protegidas, tidas como áreas de riqueza de biodiversidade de ecossistemas e de belezas naturais que serviriam para motivar sentimentos de enlevo e admiração da natureza. (DIEGUES, 1996).

A criação do primeiro parque nacional do mundo, o de Yellowstone, nos Estados Unidos, se deu em 1872. No Brasil, em 1937, foi criado o Parque Nacional de Itatiaia, “com o propósito de incentivar a pesquisa científica e oferecer lazer às populações urbanas” (DIEGUES, 1996, p. 114). Dessa forma, em seu início, o Brasil adotou uma política de unidades de conservação à semelhança da praticada em terras norte-americanas, ainda no final do século XIX:

O modelo de criação de áreas naturais protegidas, nos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, se constitui numa das políticas conservacionistas mais utilizadas pelos países do Terceiro Mundo. Parte da ideologia preservacionista subjacente ao estabelecimento dessas áreas protegidas está baseada na visão do homem como necessariamente destruidor da natureza. Os preservacionistas americanos, partindo do contexto de rápida expansão urbano-industrial dos Estados Unidos, propunham “ilhas” de conservação ambiental, de grande beleza cênica, onde o homem da cidade pudesse apreciar e reverenciar a natureza selvagem. Desse modo, as áreas naturais protegidas se constituíram em propriedade ou espaços públicos.” (DIEGUES, 1996, p. 11)

Com a ideia do ser humano como um ser destruidor e devastador do ambiente natural, a criação de uma área protegida preconizava e significava a remoção das populações humanas que habitassem aquele local. Entretanto, muitas vezes, esses locais, escolhidos em função de sua beleza cênica, eram (e são) ocupados por grupos humanos tradicionais que, em grande parte, em função do modo de vida que levavam, eram os responsáveis pela conservação daqueles espaços. Nesses espaços desenvolvem e (re)produzem sua cultura, em suas relações sociais em íntimo contato com o ambiente natural (DIEGUES, 1996). A expulsão desses grupos de suas terras tradicionais contribuía (e ainda contribui...) para o desmantelamento de suas organizações sociais e culturais,

impondo-lhes a submissão ao modelo da sociedade moderna capitalista e a todas as mazelas que a ela estão associadas.

Essa situação é mesmo um contrassenso: foi necessário afastar o ser humano dos espaços naturais porque sua relação com esses espaços, dentro de um sistema exploratório e de visão dicotômica, chegou a tal ponto “destrutivo”, que a maneira encontrada para proteger o que “sobrou” foi justamente reafirmar ainda mais essa separação... Ou seja, retira-se o “elemento humano” destruidor de cena, para que o “natural” sobreviva, se recupere. No entanto, o questionamento que deveria ser posto é: *qual* humano destrói? Todos são *igualmente responsáveis*? E ainda: da maneira como os processos de criação de áreas protegidas muitas vezes são conduzidos, não poderiam estar contribuindo ainda mais para um “apartamento” entre seres humanos e natureza?

No Brasil, em 2000, sancionou-se uma lei que possibilitou o debate político sobre essa situação, acrescentando ao cenário o conceito de “Reserva Extrativista” e a ideia de povos da floresta cunhados na luta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade de Xapuri, no Acre, coração da Amazônia brasileira. Ou seja, é um outro modo de concepção das unidades de conservação, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC – Lei 9985/2000). Mesmo que ainda com certos problemas e questões a serem revistas, o novo sistema, de certa maneira, procura incorporar a importância da presença humana, ao propor a criação de dois tipos de unidades: as de proteção integral e as de uso sustentável (BRASIL, 2000). Nestas últimas, é permitida a realização de manejo sustentável de recursos naturais por populações tradicionais habitantes da área. Contudo, a ideia de santuários naturais permanece. No caso dos parques, a presença humana é permitida para atividades de educação e interpretação ambiental, recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico (SNUC, Art.11). Mais recentemente, por meio de Instrução Normativa nº 26 de abril de 2012, o ICMBio regrou os usos diretos em UCs de proteção integral para as populações tradicionais, garantindo sua permanência no território protegido, e corroborando a contradição entre a proteção integral e o uso sustentável como elementos opostos.

É nesse momento que a proposta de educação ambiental crítica, elaborada no âmbito do Ibama desde a década de 1990, fundamental para se pensar e definir a especificidade desta na gestão ambiental pública e seus instrumentos (QUINTAS, 2000, 2004, 2009), amadurece e consolida uma proposta teórico-metodológica voltada estritamente para as unidades de conservação (LOUREIRO et al., 2007). Esta é vinculada à gestão participativa das UCs e posta em um nível estruturante capaz de articular os

múltiplos processos educativos estabelecidos, sob diretrizes comuns, fortalecer a participação e o controle social da gestão de território na conservação, e mobilizar grupos sociais para intervirem em sua realidade de vida.

Em 2010, após dez anos de experiências e formulações sobre a educação ambiental em UCs, tendo por referência o trabalho reconhecido do Ibama e, a partir de 2007, do ICMBio, o Ministério do Meio Ambiente publicou um documento contendo a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC (ENCEA), cujo cerne está

nos processos inclusivos e no fortalecimento da cidadania, oportunizados por espaços e meios de comunicação e participação que desencadeiam a tomada de decisão consciente pelas comunidades sobre as UCs. A proposta é que tais meios e espaços sejam criados e/ou fortalecidos em todas as etapas pertinentes à existência de uma Unidade de Conservação: a criação, a implementação e a gestão. (BRASIL, 2010, p. 03).

Apesar do crescente avanço no que diz respeito à institucionalização de conselhos em unidades de conservação no Brasil e à participação das comunidades a elas associadas em processos educativos e de gestão, muitas vezes o que se sucede na prática ainda não se aproxima dos objetivos previstos em um processo educativo na gestão ambiental pública. Os processos educativos voltados para unidades de conservação tendem, seguidamente, a se ater em atividades contemplativas, pontuais, que se encerram em si mesmas, sem levar ao envolvimento, questionamento e participação efetiva da comunidade na vida da UC. Loureiro e Cunha (2008) também discutem essa questão a partir do Plano Nacional de Áreas Protegidas, em que a EA aparece

relacionada apenas com ações de fundo estritamente ambiental, ligadas à atenuação dos efeitos de espécies invasoras às UCs, ou, ainda, à viabilização de “informações e o entendimento da *importância* e dos *benefícios* das unidades de conservação...”, sobressaindo a visão de uma educação ambiental que tem como objetivo a conformação das pessoas à situação vivida, deixando à parte o seu caráter problematizador e transformador. (p. 241)

Junto a isso, de acordo com Loureiro (2006), é comum em UCs utilizar-se da educação ambiental para impor “condutas vistas como corretas pelas instituições governamentais de meio ambiente” (p. 27), além da produção e divulgação de materiais que não instigam ao diálogo e à participação.

As ações de educação ambiental realizadas por meio das vivências com a “natureza”: a questão da conscientização

Na esteira do que foi anteriormente exposto, ao se propor atividades de educação ambiental em unidades de conservação, quando não dizem respeito ao universo da gestão participativa, comumente se introduz a prática de realização de trilhas e/ou atividades junto ao ambiente natural. Estas são metodologias interessantes e relevantes do ponto de vista da conservação e do conhecimento da biodiversidade e dos ecossistemas, podendo se integrar a um planejamento da educação ambiental enquanto elemento estruturante das atividades no território protegido, uma vez que proporcionam o contato direto com o “nosso outro” – a natureza – e podem se constituir em importantes momentos de reflexão acerca das questões socioambientais dependendo do modo como forem conduzidas. Além de contribuírem para a construção e consolidação da gestão participativa em UCs, essas atividades também podem contribuir para potencializar a ação e o desenvolvimento de propostas de trabalhos em outros espaços de atuação dos sujeitos que delas participam, como escolas, grupos comunitários e na comunidade como um todo. As vivências em EA, dessa forma, devem impulsionar para o desenvolvimento de propostas tanto para a UC quanto para além de seus limites, atingindo também a comunidade do entorno, em uma visão integrada de gestão, trazendo para a discussão questões ambientais que estejam tanto vinculadas à área protegida quanto aos contextos locais e globais nos quais ela se insere e com os quais direta e indiretamente se relaciona.

Entretanto, o que tem ocorrido na prática é uma “visitação” que se resume a um processo pontual, contemplativo, a uma imersão “momentânea” no ambiente, não instigando à participação, à compreensão crítica do contexto socioambiental em que a unidade está inserida, à atuação cidadã ou o planejamento integrado que atenda às necessidades na relação UC-comunidade. Com isso, a sensibilização proporcionada pela vivência acaba se encerrando no indivíduo, não promovendo a geração de processos participativos e de intervenção.

Nesse sentido, para a perspectiva crítica e freireana da educação ambiental, a sensibilização como objetivo educativo a ser concretizado não é entendida como um “toque nos sentidos”; muito mais do que isso, é compreendida como um processo social, em que o indivíduo, dentro da coletividade e na sua relação com ela e com o meio, desenvolve processos cognitivos que acessam sua natureza humana interna (MACHADO et al., 2008), qual seja, a sua consciência.

A conscientização não é um processo linear, que se acaba em si mesmo, com um fim pré-determinado; é um processo contínuo, com constantes repensares e refazer, construído permanentemente, pela problematização da realidade e da ação coletiva. O indivíduo não se torna consciente (no sentido ético-político da palavra) de forma imediata e sem o diálogo com o outro que constitui o processo educativo. É por meio da constante vivência da práxis, em um refazer-se contínuo, que o ser humano transforma o mundo e nesse movimento transforma a si mesmo.

A conscientização, assim, caracteriza-se como um processo aberto, coletivo, inerente à relação educador-educando, ou, como colocado por Iasi (2011), sujeito a avanços e recuos. “A consciência não “é”, “se torna” (Idem, p.12). Agindo no mundo, e interagindo socialmente, é que o ser humano se coloca questionamentos, alimenta dúvidas, constrói soluções; é nessa interação do seu “eu” com o outro e com a coletividade que o humano se conscientiza: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 1982 apud NETTO, 2012, p. 271).

Dessa forma, depreende-se que a formação/constituição da consciência é um processo em constante transformação, que se dá a partir de uma relação dialética com o mundo. Ela “amadurece por fases distintas que se superam, através de formas que se rompem, gerando novas, que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações” (IASI, 2011, p. 12). Compreendida como a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1983), é por meio do movimento da práxis, através de um (re)construir-se constante, que homens e mulheres constituem-se como seres conscientes. Esse movimento não linear, portanto, produz-se na dialeticidade entre teoria e prática, que, juntas, formam uma unidade (VÁZQUEZ, 2011). Uma não é mais importante do que a outra; ao contrário, ambas se complementam. Dessa forma, a conscientização se dá justamente por meio da práxis, na conjunção entre ação e teorização (reflexão) sobre o mundo. Como afirma Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, trata-se mesmo de *transformar* o mundo por meio de uma *práxis revolucionária*:

A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de *práxis revolucionária* [Tese #3] (MARX; ENGELS, 2007, p. 537).

Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é *transformá-lo*. [Tese #11] (MARX; ENGELS, 2007, p. 539).

Assim, a conscientização não se resume apenas em um processo interno, ideal, teórico; ela se faz e se mostra como geradora de ações práticas. Para que isso se concretize, de acordo com Vázquez (2011), é preciso que haja um “trabalho de educação das consciências” e de “organização dos meios materiais e planos concretos de ação”, alcançando-se “ações reais efetivas” (p. 237). Freire (1998), ao tratar do tema da conscientização, afirma que esta é um processo natural (ontológico do ser social) e, como tal, uma “exigência humana”:

[...] a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, [...] a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. (FREIRE, 1998, p. 60).

Como seres inacabados é que homens e mulheres se constituem, em um “permanente movimento de busca”:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1998, p. 64)

Seguindo nessa perspectiva, sobre o processo de conscientização, poder-se-ia compreendê-lo como um “processo em espiral”, no qual as etapas se sucedem de forma cíclica, porém de maneiras sempre distintas:

Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas, por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível. (VÁZQUEZ, 2011, p. 270)

Além disso, a espiral nos remete à noção de continuidade, de processo aberto, em movimento:

A consciência traça – poderíamos dizer – um fim aberto, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo deve permanecer – também ela – aberta e ativa ao longo de todo o processo prático. (VÁZQUEZ, 2011, p. 270)

Essa ideia é interessante de ser levada em consideração ao se planejar e executar ações educativas que se pretendam conscientizadoras e propositivas. O entendimento de que a conscientização se dá na interação com o mundo reforça a interligação existente entre ser humano – natureza, e coloca o primeiro como um elemento constituinte da última. Sob essa perspectiva deve se pautar o debate acerca das atividades de educação ambiental desenvolvidas em unidades de conservação. Até que ponto essas ações contribuem efetivamente para processos de conscientização ambiental? Até que ponto instigam a criticidade e apontam para práticas transformadoras da realidade? Ao proporem e enfatizarem somente a contemplação e a vivência por ela mesma, não estariam contribuindo para uma alienação das dinâmicas – sociais, políticas, culturais – que conformam o atual quadro da questão ambiental? E em que medida estimulam o desenvolvimento da práxis necessária para promover mudanças no atual quadro ambiental?

Qual o papel que a educação ambiental pode desempenhar na busca por mudanças nesse quadro?

Procurando alternativas e novas formas de fazeres para as ações de educação ambiental em unidades de conservação, a perspectiva crítica, transformadora emancipatória traz elementos que podem auxiliar na construção de propostas nos espaços da gestão de UCs e para além destes. Embasada em preceitos de uma pedagogia libertadora, entende o ser humano inserido no ambiente – concebido em sua totalidade – e em relação com ele:

Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário. (LOUREIRO, 2006, p. 24)

Dessa maneira, a noção de “ambiente” adotada não desvincula o “meio natural” do “social”, como proposto por Loureiro (2004):

O ambiente não é o espaço natural independente da ação social, mas o resultado de interações múltiplas e complexas, mutáveis e dinâmicas, limitadas em recortes espaço-temporais que permitem a construção do sentido de localidade, territorialidade, identidade, pertencimento e de contextualização para os sujeitos individuais e coletivos. (p. 42)

Ainda dentro dessa perspectiva, a consciência assume papel crucial. Conscientizar-se, no sentido transformador emancipatório, é tomar consciência do próprio processo em que se está inserido, refletir sobre ele e lançar-lhe um olhar crítico. Nas palavras de Freire (1983),

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. [...] busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (p.80)

É nesse “desvelar” que ações de educação ambiental podem (e devem) contribuir. Trilhas interpretativas e vivências no ambiente natural podem constituir-se em experiências potencializadoras e capazes de estimular o engajamento. A questão é a forma como serão desenvolvidas e a partir de quais objetivos serão guiadas. Assim, o planejamento de uma ação de educação ambiental junto ao ambiente natural deve proporcionar o desenvolvimento de uma práxis transformadora e incluir diferentes etapas:

1. *Experimentação*: é a vivência em si. É o momento em que se desenvolvem trilhas, atividades que trabalhem com as subjetividades dos sujeitos, que promovam interações entre os sujeitos e destes com o ambiente;

2. *Reflexão*: é o momento em que se reflete sobre a experiência vivida, compartilha-se impressões, dúvidas, certezas. A partir do que foi vivenciado, discute-se sobre as questões ambientais mais amplas relativas ao local e ao global, suas causas e consequências. Como colocado por Freire (1998): “Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes de que simplesmente a de nos adaptar a ela” (p.86).

3. *Proposição*: a partir das conclusões a que se chega por meio dessa reflexão, o grupo deve construir, junto, estratégias de ação e intervenção no seu *mundo*: comunidade, bairro, cidade, estado...

4. *Ação*: momento em que a proposta é colocada em prática pelos *agentes*: “Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

5. *Reflexão*: após a realização da ação, novamente tem-se um momento de reflexão para avaliações e novos compartilhamentos, buscando identificar os pontos positivos e aqueles a serem revistos, replanejados e retrabalhados.

É importante perceber que as diferentes etapas são sucessivas e se interconectam, em movimento. A figura 1 ilustra essa ideia.



Figura 1 – As diferentes etapas que devem constituir o processo educativo de uma ação de educação ambiental junto ao ambiente natural, arranjadas em um movimento contínuo.

Essas mesmas etapas, no entanto, não estão circunscritas dentro de um movimento fechado. Sendo práxis geradora de consciência, elas se sucedem em “espiral”, com “idas e vindas”, em um processo aberto. Essa ideia aparece esquematizada na figura 2.

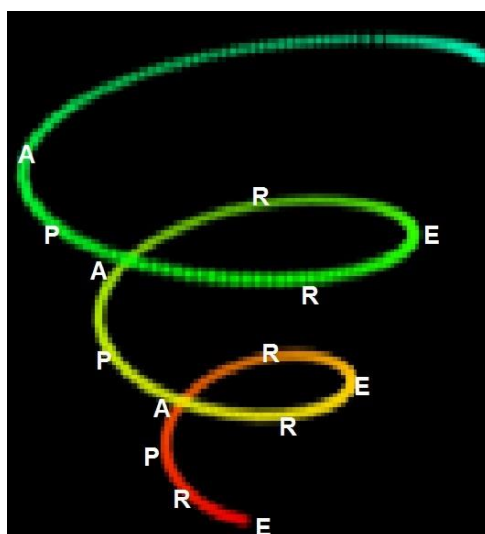


Figura 2 – O processo aberto de realização de uma ação de educação ambiental e a formação da consciência, por meio da práxis, podem ser compreendidos como uma espiral, em que os movimentos se sucedem continuamente. A cada nova “volta” da espiral, novos processos acontecem (representados pelas diferentes cores). E= experimentação; R= reflexão; P= proposição; A= ação. Adaptação de imagem disponível em: <http://sbsrxr.wordpress.com/2008/07/29/espiral-3d-con-trapcode-particular/>

A partir dessa concepção de educação ambiental, poderíamos, à luz dos “temas geradores” propostos por Freire (1983), trazer também a ideia de “vivências geradoras”, que não se encerram em si mesmas e contribuem para uma práxis transformadora. Nelas, os *caminhantes*, enquanto seres históricos e inacabados buscam trilhar caminhos de mudanças e transformação, a partir de sua ação no e com o mundo (FREIRE, 1998). Por meio delas, a consciência torna-se *consciência crítica*:

Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco vai se abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica. (FIORI, 1983, p. 05-06)

A prática educativa, dentro desses termos, objetiva-se como prática política, que não é neutra (FREIRE, 1998). Desvelando a realidade e compreendendo-a criticamente, aos *caminhantes* é possibilitado vislumbrar novos caminhos a serem trilhados. E é buscando esse novo caminhar que as propostas de vivências devem levar em consideração o desenvolvimento do ser humano em suas relações no ambiente, promovendo autonomia e emancipação, e contemplando a conservação no próprio movimento transformador.

Considerações finais

O processo educativo pressupõe a vivência de uma práxis crítica e transformadora, que impele os sujeitos na construção da sua história. Sendo seres inacabados, assim a história também o é e esse entendimento de que as coisas não foram sempre assim, mas constituídas socialmente, nos deve colocar em movimento, em busca de transformações. Junto a isso, a compreensão de que somos seres constituintes da natureza e que em nossa relação com ela nos produzimos como seres humanos é essencial na construção de um novo paradigma, em que humanidade e natureza sejam entendidas em sua unidade, e não de forma fragmentada. Assim, a visão de que somos e estamos mutualística e historicamente a ela interligados, deve se colocar como o fundamento de novas relações

sociedade-natureza, em que o domínio e a destruição sejam substituídos pela solidariedade e o respeito para com esse nosso *outro*.

Em termos de educação ambiental em unidades de conservação, com esse ensaio, trouxemos elementos conceituais que ajudam a definir escopos teórico-metodológicos e diretrizes compatíveis com a necessidade de se pensar tais territórios protegidos de modo integrado, com potencial educador (conscientizador), e instituídos principalmente por meio da gestão participativa e de práticas vivenciais que nos ajudem na leitura de mundo e na ação transformadora do conjunto de relações sociais que estabelecemos na natureza.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm>. Acesso em: 06 jul. 2013.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (ENCEA)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://encea.blogspot.com.br/2010/10/nova-versao-da-encea-sistemiza.html>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

HARVEY, David. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.1, jan./abr. 2004, p.37-50.

_____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, v. XI, n.2, jul./dez. 2008. p. 237-253.

_____. Educação ambiental e conselhos gestores de unidades de conservação: uma aproximação necessária. **Coleciona: fichário d@ educador ambiental**. Brasília, vol 6, ano 2, maio/jun. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; AZAZIEL, Marcus; FRANCA, Nahyda. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBAMA/IBASE, 2007.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos: para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva; DANDENA, Fabiana; GUATÉRIO, Daiane. As três Naturezas e a Natureza das Três. In: II Congresso Nacional de Alfabetização e Educação Ambiental, 2008, Rio Grande. **Congresso Nacional de Alfabetização e Educação Ambiental**. Rio Grande: FURG NUPEPSO, 2008. v. 1. p. 1-15. CD-ROM.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, José Paulo. (Org.) **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

QUINTAS, José Silva. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2000.

_____. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: DEA/MMA, 2004.

_____. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe

Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.) **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAISSE, Maryane Vieira. **Sentidos e práticas na educação ambiental brasileira: as unidades de conservação como campo de disputa**. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Programa EICOS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2011.