
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NOS PROGRAMAS DE USO PÚBLICO
EM PARQUES ESTADUAIS LOCALIZADOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

MAÍRA ARANTES LEITE WICK

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2014

MAÍRA ARANTES LEITE WICK

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NOS PROGRAMAS DE USO PÚBLICO
EM PARQUES ESTADUAIS LOCALIZADOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Fernandes Silva

Rio Claro-SP

2014

372.357 Wick, Maíra Arantes Leite
W636e A educação ambiental presente nos programas de uso público em parques estaduais localizados no município de São Paulo / Maíra Arantes Leite Wick. - Rio Claro, 2014
164 f. : il., figs., tabs., quadros, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Luciano Fernandes Silva

1. Educação ambiental. 2. Área protegida. 3. Processo educativo. 4. Educação ambiental não formal. 5. Programa de gestão. 6. Conservação. I. Título.

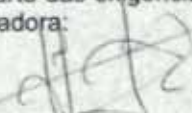
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NOS PROGRAMAS DE USO PÚBLICO EM PARQUES ESTADUAIS LOCALIZADOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

AUTORA: MAÍRA ARANTES LEITE WICK

ORIENTADOR: Prof. Dr. LUCIANO FERNANDES SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. LUCIANO FERNANDES SILVA
Universidade Federal de Itajubá


Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. ZYSMAN NEIMAN
Universidade Federal de São Paulo

Data da realização: 18 de agosto de 2014.

Dedico esta dissertação à todos que encontram na simplicidade dos atos a felicidade e vivem a vida intensamente! Como já dizia Carlos Drummond de Andrade: “Se procurar bem, você acaba encontrando não a explicação (duvidosa), mas a poesia (inexplicável) da vida”. A vida deve ser sentida e aos amantes da natureza, dedico este poema:

Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...

O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia; tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar...
(*Fernando Pessoa*)

AGRADECIMENTOS

Serei eternamente grata às minhas famílias que tanto me cercaram de amor: à família Arantes Leite Wick, de sangue e à família Potenza Soares, que me acolheu. Ao meu irmão, que nos abandonou cedo demais, mas que continua presente sempre ao radiar a luz mais intensa representada por uma estrela no céu.

À minha mãe, Cintia, pela parceria nestes anos todos, pela companhia, pela compreensão, pelo amor, pelas boas risadas e pela ajuda na revisão do texto.

Ao meu querido cunhado Gustavo pela tradução do texto para o inglês.

Agradeço ao meu companheiro, meu cúmplice, meu amigo, Diogo, por toda ajuda durante o processo de elaboração desse trabalho e por trilhar junto comigo esse caminho. Conviveu com todas minhas inseguranças e angústias, acreditou em mim e sempre me motivou a concluir mais esse desafio.

Aos meus amigos irmãos, Layza e André, pela força, pelo incentivo e pela energia positiva que emanaram durante todo o processo.

À turma única de mestrado com quem pude compartilhar momentos de alegria e momentos de tensão, mas que sempre resultaram em boas risadas e sorrisos confortantes. Maria, Lisiane, Kleiton, Deise e Fabiana, obrigada pela parceria e pela amizade construída ao longo destes anos. Minha trajetória não teria sido a mesma sem vocês.

Ao Luciano, meu orientador (cuja definição é “especialista em orientação educacional”), que foi mais que um orientador. Revelou ser possível o que parecia impossível. Acima de tudo, compartilhou comigo conhecimentos que contribuíram para minha formação, muito além da profissional, mas humana. Agradeço pela dedicação ao me orientar. Foi um privilégio poder ter construído esse trabalho com você.

Agradeço aos pesquisadores e professores, Dalva, Zysman, Rosa Maria e Carlos Frederico por terem aceitado o convite em participar da minha banca examinadora, em especial os dois primeiros pela atenção e contribuição dedicadas a esta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas e amigos do grupo de estudos Ágora, cujas conversas, trocas, reflexões durante as reuniões do grupo me propiciaram aprendizados sobre educação ambiental.

Às equipes e direção das Unidades de Conservação aqui analisadas, que gentilmente me receberam em seus espaços de trabalho e compartilharam comigo informações e conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. À COTEC que autorizou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Meus agradecimentos à FAPESP, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esse trabalho se volta para os processos educativos que ocorrem em Unidades de Conservação. Para empreender a seleção das Unidades de Conservação, delimitamos apenas aquelas situadas no município de São Paulo, em razão da localização geográfica e proximidade entre elas, que garantiria o acompanhamento das ações educativas realizadas. A partir deste contexto elaboramos o seguinte problema de pesquisa – que processos de educação ambiental têm sido estruturados em Unidades de Conservação? Importante destacar que diante do fato de que algumas pesquisas indicam baixa problematização teórico-prática nas propostas de educação ambiental no contexto brasileiro, esta investigação apresenta como principal objetivo compreender quais são os elementos que estruturam e que norteiam o desenvolvimento das atividades de educação ambiental atualmente implementadas em Unidades de Conservação, particularmente no Parque Estadual do Jaraguá, Parque Estadual da Cantareira e Parque Estadual da Serra do Mar. Buscamos também ponderar a influência que exerce o processo histórico de formalização da educação ambiental nestes espaços. A partir do problema de pesquisa elaborado, consideramos que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa. Os procedimentos de coleta de informações utilizados foram: busca pelos planos de manejo dos três parques selecionados, realização de observações sistematizadas acerca das práticas de educação ambiental desenvolvidas e entrevistas semiestruturadas com atores dos parques responsáveis pelo planejamento e execução das atividades de educação ambiental. As informações reunidas foram sistematizadas e analisadas com base em orientações da perspectiva da Análise de Conteúdo. Nossas análises indicam que os Parques empreendem ações de educação ambiental que buscam promover o reconhecimento e a valorização das unidades de conservação enquanto locais que desempenham importante papel para assegurar a proteção da natureza. Os parques estaduais apresentam como pilares de atuação a proteção, a pesquisa e o uso público. A educação ambiental é considerada, portanto, um ponto de apoio para atingir objetivos propostos para os parques e reflete, em parte, a indefinição do que qualifica a educação ambiental não formal. De modo geral, consideramos que ao tratar das problemáticas socioambientais enquanto problemas exclusivos destes espaços a educação ambiental traz em si embutida demandas do movimento ecológico. Isso é reflexo da existência de uma preocupação com as questões ambientais e não necessariamente com as questões educativas. Sem muito conhecimento das discussões e propostas da educação ambiental, o desenvolvimento das ações educativas está imbricado em processos “intuitivos” e revela a existência de uma fragilidade teórico-metodológica imbricada na estrutura e desenvolvimento das atividades de educação ambiental em Unidades de Conservação.

Palavras chave: Área protegida. Processo educativo. Educação ambiental não formal. Programa de gestão. Conservação.

ABSTRACT

This research investigates the educational processes that occur in Conservation Units. To undertake the protected areas selection, we have delimited only those located in city of São Paulo, due to the geographical location and proximity to each other, which would ensure the educational activities monitoring. From this context we developed the following research question – which environmental education processes has been implemented in protected areas? Important to emphasize that given the fact that some research indicates low theoretical-practical questioning in the Brazil's environmental education proposals, this research's main goal is to understand which elements constitute and guide the development of environmental education activities currently implemented in Conservation Units, especially on the Jaraguá State Park, the Cantareira State Park and the Serra do Mar State Park. We also seek to consider the influence that the historical process of environmental education's formalization exerts in these areas. From the elaborate research question, we consider that this is a research with qualitative character. The data collection procedures used were: search for the Management plans of the three selected parks, conducting systematic observations about the developed environmental education practices and semi-structured interviews with Park's actors responsible for planning and implementing the environmental education activities. The gathered information were systematized and analyzed based on guidelines from the perspective of Content Analysis. Our analysis indicate that the Parks undertake environmental education initiatives that seek to promote the recognition and enhancement of Conservation Units as places that play an important role in ensuring nature's protection. The state parks have protection, research and public use as pillars of performance. Environmental education is considered, therefore, a fulcrum to achieve the proposed objectives for Parks and reflects, in part, the vagueness of what qualifies a non-formal environmental education. Overall, we consider that when dealing with socio-environmental questions while issues unique to these spaces, the environmental education brings embedded ecological movement's demands. This is a reflex of existing concern with environmental matters and not necessarily on educational matters. Without further knowledge about the environmental education discussions and proposals, the educational activities' development is overlapped in "intuitive" processes and reveals the existence of theoretical and methodological weaknesses intertwined in the structure and development of environmental education activities in Conservation Units.

Keywords: Protected area. Educational process. Non formal environmental education. Management program. Conservation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1** - As três dimensões que o trabalho com a educação ambiental deve abarcar, de acordo com o modelo teórico proposto por Carvalho, L. (2006)..... 29
- Figura 2** – Caminho proposto por Dias, G. (2004) para instituir um programa de educação ambiental não formal..... 32
- Figura 3** - Mapa do município de São Paulo, organizado por subprefeituras e extraído do site da Prefeitura Municipal de São Paulo..... 61
- Figura 4** - Síntese das etapas de busca no Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC) que definiram os critérios de seleção das UC..... 63
- Figura 5** - Mapa da localização do Parque Estadual da Cantareira..... 78
- Figura 6** - Mapa da localização do Parque Estadual da Serra do Mar..... 80
- Figura 7** - Mapa da localização do Parque Estadual do Jaraguá..... 83

QUADROS

- Quadro 1** - Comparação entre os modelos clássico e atual de áreas protegidas extraído de Maretti et al. (2012)..... 42
- Quadro 2** - Identificação e breve descrição dos atores dos parques responsáveis pelo planejamento do uso público, pela execução das atividades de educação ambiental e pela direção das Unidade de Conservação envolvidos nesta pesquisa..... 69
- Quadro 3** - Informações gerais dos Parques Estaduais selecionados e analisados..... 76

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Objetivos dos parques explicitados nas falas dos(as) monitores(as) ambientais dos três Parques Estaduais durante as entrevistas..... 86
- Tabela 2** - Objetivos dos parques identificados a partir das dezesseis observações sistematizadas nas três Unidades de Conservação..... 87
- Tabela 3** - Objetivos e finalidades da educação ambiental nas UC segundo os(as) monitores(as) e os gestores de três UC localizadas no município de São Paulo..... 97
- Tabela 4** - Obtenção de conhecimentos pelos(as) monitores(as) ambientais acerca das atividades de educação ambiental realizadas pelos Parques Estaduais da Cantareira, do Jaraguá e da Serra do Mar.....107
- Tabela 5** - Atividades identificadas pelos(as) monitores(as) e gestores de uso público dos três Parques Estaduais localizados no município de São Paulo para subsidiar as ações de educação ambiental..... 113
- Tabela 6** - Atividades adotadas pelos(as) monitores(as) ambientais dos três Parques Estaduais localizados no município de São Paulo durante o desenvolvimento das ações de EA..... 119
- Tabela 7** - Identificação do público alvo das atividades de educação ambiental desenvolvidas pelos três Parques Estaduais..... 121
- Tabela 8** - Formas de trabalhar com conhecimentos durante as práticas de educação ambiental empreendidas por monitores(as) ambientais.....122
- Tabela 9** - Conhecimentos citados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as entrevistas que são abordados no decorrer das atividades de EA desenvolvidas nos parques.....125
- Tabela 10** - Conhecimentos abordados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as atividades de educação ambiental desenvolvidas nos parques.....127
- Tabela 11** - Avaliação dos(as) monitores(as) e gestores acerca de questões que tangenciam o planejamento e o desenvolvimento das ações de educação ambiental.....130
- Tabela 12** - Problemas e desafios enfrentados pelos três parques para desenvolver as atividades de educação ambiental na visão dos gestores públicos.....141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
CNUC	Cadastro Nacional de Unidades de Conservação
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
COTEC	Comissão Técnico Científica
CPRN	Coordenadoria da Pesquisa dos Recursos Naturais
DPRN	Divisão de Proteção de Recursos Naturais
DRPE	Divisão de Reservas e Parques Estaduais
EA	Educação Ambiental
EAF	Educação Ambiental formal
EANF	Educação Ambiental não formal
FF	Fundação Florestal
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBDF	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IF	Instituto Florestal
ITC	International Technical Conference on the Protection of Nature
IUCN	International Union for the Conservation of Nature
LA	Linha de ação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEAPEJ	Núcleo de Educação Ambiental do Parque Estadual do Jaraguá
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Parques Estadual
PEAL	Parque Estadual Alberto Löfgren
PEC	Parque Estadual da Cantareira
PEJ	Parque Estadual do Jaraguá
PESM	Parque Estadual da Serra do Mar
PNAP	Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PUP	Programa de Uso Público
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SIEFLOR	Sistema Estadual de Florestas do Estado de São Paulo
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
SMA-SP	Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SVMA	Secretaria do Verde e do Meio Ambiente
UC	Unidade de Conservação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCLUSÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO NÃO ESCOLAR	22
3 UNIDADE DE CONSERVAÇÃO: UM MODELO PARA A CONSERVAÇÃO BRASILEIRA	36
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA	55
4.1 Critérios para seleção das Unidades de Conservação	61
4.2 Questões de pesquisa	64
4.3 Procedimentos metodológicos	64
4.3.1 Procedimentos de coleta de dados	65
4.3.2 Procedimentos de análise de dados	70
5 OS PARQUES ESTADUAIS INVESTIGADOS	74
5.1 O Parque Estadual da Cantareira – núcleos Engordador e Pedra Grande	77
5.2 O Parque Estadual da Serra do Mar – núcleo Curucutu	80
5.3 O Parque Estadual do Jaraguá	82
6 PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONSTRUÍDOS NOS TRÊS PARQUES ESTADUAIS	85
6.1 Delimitando os objetivos dos Parques Estaduais investigados	85
6.2 As perspectivas da educação ambiental a partir do Programa de Uso Público	89
6.3 Objetivos e finalidades da educação ambiental para as Unidades de Conservação	96
7 CONHECIMENTOS DOS ATORES DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONSTRUÍDOS NESSAS ÁREAS	106
7.1 Conhecimentos e práticas de educação ambiental associados aos parques estaduais	106
7.1.1 Obtenção de conhecimentos pelos(as) monitores(as) ambientais acerca das atividades de educação ambiental realizadas pelos parques	107
7.1.2 Atividades adotadas pela gestão dos três parques estaduais para o desenvolvimento das ações de educação ambiental pelos(as) monitores(as) ambientais	113
7.1.3 Conhecimentos e conteúdos compartilhados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as práticas de educação ambiental realizadas nos parques	124
7.1.4 Avaliação dos(as) monitores(as), gestores e coordenadora de uso público acerca dos procedimentos adotados para concretizar as ações de educação ambiental	130

7.2 Dificuldades e desafios enfrentados pela gestão do parque para implementar um programa de educação ambiental para as Unidades de Conservação	135
7.2.1 Formação, capacitação e valorização do(a) monitor(a) ambiental enquanto profissional	135
7.2.2 Idealização dos planos de manejo elaborados para as Unidades de Conservação enquanto instrumentos normativos.....	137
7.2.3 Inexistência de diretrizes e escassez de recursos humanos e financeiros para desenvolver as ações de EA	140
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A - Roteiro de observação	163
APÊNDICE B - Roteiros de entrevista semi-estruturada realizadas com gestores públicos, coordenadora de uso público e monitores (as) ambientais	164

1 INTRODUÇÃO

Para iniciarmos uma discussão acerca do processo de planejamento e de implementação da educação ambiental (EA) em Unidades de Conservação (UC), nosso objeto de estudo, é necessário antes revisitar o processo histórico que culminou com a, até então denominada, crise socioambiental. Essa crise, entendida como crise da sociedade contemporânea, desencadeou em determinados grupos sociais processos reflexivos acerca das relações estabelecidas entre sociedade e natureza, foco de um debate circunscrito principalmente no momento fundacional do movimento ambientalista. A partir de então, foram propostas ações, que culminaram com os mais variados projetos para defesa e proteção ao meio ambiente e estabeleceram medidas para buscar reverter ou mitigar o quadro de degradação ambiental e social.

Se, por um lado, a difusão dos meios de comunicação ajudou a popularizar os trabalhos acadêmicos e científicos, por outro, o conhecimento gerado, se não as informações produzidas a partir deles acerca dessa temática, além de ora muito complexas, ora muito simplistas, são diversas e estão dispersas. Aqui, não pretendemos radicalizar o debate que trata da “crise ambiental”, mas sim, apontar alguns dissensos e consensos, delimitando nossa compreensão acerca dele a partir do referencial teórico utilizado para empreender essa pesquisa.

Seguindo essa linha de raciocínio, apresentamos a seguir um breve histórico do reconhecimento da existência de uma crise ambiental e da organização do movimento ambientalista.

O reconhecimento e as tentativas de compreender as origens, as causas e os efeitos da “crise ambiental” tem assumido cada vez mais um lugar de destaque nos estudos, reflexões e debates organizados por diferentes grupos sociais. Para alguns desses grupos essa crise está diretamente associada com a forma como historicamente estabelecemos a relação entre sociedade e natureza (BORNHEIM, 1985), entendida por outros como uma relação exploratória (DIEGUES, 2000; LUTZENBERGER, 1980).

A compreensão de como se estabeleceu a relação sociedade e natureza na contemporaneidade está imbricada no processo histórico de tentativa de dominação¹ e apropriação da segunda pela primeira (GIDDENS, 1997), pautada pela intensificação da

¹ Pepper (1986) citado por Foladori (2005), associa a uma determinada corrente de pensamento, denominada tecnocentrismo, à dominação da natureza pelo ser humano, que busca meios de dominá-la através da ciência e da tecnologia.

exploração dos recursos naturais² principalmente com o advento da Revolução Industrial (BORNHEIM, 2001; GONÇALVES, 2004), promovendo uma ruptura entre meio social e meio natural (DIEGUES, 2000; GUIMARÃES, M., 2000, 2004; LIMA, 2011; McCORMICK, 1992), ruptura esta existente na circuncisão do modelo de desenvolvimento e consequentemente no modo de produção capitalista da sociedade contemporânea.

Foladori e Taks (2004), contrários ao romantismo ambientalista, refutam a prerrogativa de que somente as sociedades industriais e capitalistas tenham produzido degradação ambiental. A partir da explanação de uma série de argumentos e evidências, buscam comprovar que as sociedades pré industriais ou pré capitalistas não possuíam necessária e obrigatoriamente uma relação harmônica com a natureza ou mesmo que sociedades não capitalistas não estabeleciam relações contraditórias com a natureza. Pádua (2004), um dos autores pioneiros sobre a história ambiental brasileira, empreende uma importante análise de textos produzidos na época colonial e imperial, revelando a existência – não tão recente do que convencionalmente se imaginava – de uma intensa exploração da natureza, se prontificando a apresentar um quadro de crise e decadência ambiental no Brasil já no século XVIII.

Independente das relações estabelecidas entre sociedade e natureza nos diversos períodos sócio-político-econômicos da história, não podemos negar o fato de que as sociedades contemporâneas produziram problemas ambientais que culminaram com uma crise ambiental mundial. A crise, nesse contexto, é produto da relação que se estabeleceu: intensiva exploração de recursos naturais mediada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, período caracterizado por um crescimento econômico acelerado e descontrolado (McCORMICK, 1992).

As relações sociais, portanto, engendram mudanças sociais que ocorrem a nível organizacional e estrutural, que por sua vez, provocam reflexos na relação com o trabalho, no modelo de produção e de consumo, estando estas mudanças estritamente vinculadas à forma de se relacionar com e, na forma de conceber a natureza³.

Seguindo essa linha de raciocínio, poderíamos supor que a transformação do meio natural é consequência da transformação do meio social. Para Quintas (2004, 2006), a

² Utilizou-se propositalmente o termo “recurso natural”, uma vez que ele é significado a partir da lógica de apropriação da natureza.

³ Para Layrargues (2008), o processo histórico de “afastamento do ser humano perante a Natureza” resultou no atual paradigma “antropocêntrico utilitarista”. A natureza, nesse caso, seria significada pelo seu potencial econômico. Outros significados, de acordo com Quintas (2004), podem ser atribuídos à ela, tais como: estético, sagrado, lúdico ou econômico-estético.

recíproca é verdadeira, pois o autor prevê a existência de duas relações interdependentes: dos seres humanos entre si, que ele cunha de “meio social” e dos primeiros com a natureza não humana, que ele chamará de “meio físico-natural”.

A partir dessa definição buscamos desconstruir e, se possível, superar a ideia da existência de uma degradação única e meramente ambiental. Embora o excerto abaixo apresente uma concisa interpretação da questão ambiental brasileira nesse período mais recente, o autor traz para o debate um importante tópico – a concepção da existência também de uma degradação social. As mudanças sociais produzidas no Brasil a partir da análise da questão ambiental no século XX são assim interpretadas por Lima (2005):

[...] o Brasil viveu, a partir de meados da década de 50, um ciclo acelerado de expansão urbano-industrial baseado em um modelo tecnológico predatório que produziu formas diversas e acumulativas de degradação ambiental e social. A concentração da atividade econômica nos centros urbanos; o êxodo rural-urbano que transferiu a maioria da população do país para cidades sem infra-estrutura [sic] [infraestrutura] para recebê-la; o modelo de produção industrial alheio a considerações ambientais [...] com todas suas consequências perversas sobre o ambiente natural e social, são alguns dos processos que compõe a realidade socioambiental recente do Brasil (p. 31).

O mesmo autor buscou desvendar a razão pela qual se supunha a existência de uma degradação puramente “ambiental”, ideia suportada equivocadamente pela relação de externalidade de natureza, explicitada a seguir:

[...] também se deve ao predomínio de concepções que confundem meio ambiente e natureza e tendem a ver os problemas ambientais como problemas ecológicos em sentido estrito, como aqueles que envolvem as florestas, as espécies silvestres e os ecossistemas naturais, desvinculados da sociedade e da cultura. E, nesse caso, porque o próprio conceito de natureza pressupõe a ideia de uma natureza desumanizada (p. 39-40).

No entanto, a natureza há muito foi marcada pela ação humana (DIEGUES, 2000; GIDDENS, 1997) e essa interação não é necessariamente predatória. De acordo com Quintas (2006), o ser humano é um ser social, com poder de atuação sobre o meio e ao mesmo tempo parte integrante da natureza. Citando Bornheim (2001, p. 1) “[...] o homem é necessariamente um ser ambiental. Ele não pode viver sem o meio ambiente, ele é universalmente um ser no meio ambiente, não pode jamais prescindir do meio ambiente. Isso pertence à própria condição humana”. Parece-nos então, a partir da leitura desses autores, que a concepção de natureza intocada, desumanizada, se não está superada, ao menos já foi muito debatida. Dessa

forma, partimos do pressuposto que o ser humano é percebido como um ser biológico, social, cultural e político, dotado de interesses e intenções e que, portanto, atua no meio ambiente e o transforma, produzindo mudanças tanto na esfera natural quanto na esfera social, ao mesmo tempo em que a transformação do meio natural engendra mudanças na esfera social. Em outras palavras:

[...] se alguma conclusão geral pode ser tirada, é a de que a natureza não pode ser considerada como algo externo, a que a sociedade humana se adapta, mas sim em um entorno de coevolução, no qual cada atividade humana implica a emergência de dinâmicas próprias e independentes na natureza externa, ao mesmo tempo que, em um efeito bumerangue, produz impactos na natureza social e na biologia das populações humanas (FOLADORI; TAKS, 2004, p. 326).

Empreendida a discussão acerca da relação sociedade-natureza e, longe de querer esgotá-la, podemos agora explorar o conceito de crise ambiental para além da definição de uma crise estritamente ecológica. Compactuamos com a ideia de que a degradação ambiental provoca uma degradação social, ocorrendo também em um sentido contrário, cuja problemática decorrente da degradação é obrigatoriamente socioambiental. Logo, podemos afirmar que a sociedade contemporânea vive uma crise socioambiental, desencadeada não pela relação em si, mas sim pela forma de se relacionar, intrínseca ao modelo de desenvolvimento social.

Ou seja, até aqui, com o apontamento destas reflexões acerca da relação constituída historicamente entre sociedade e natureza, pudemos elencar algumas de suas características, que entendemos essenciais para a compreensão acerca do processo de geração e de intensificação da degradação, natural e social, em decorrência da qual parte dos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e parcela da sociedade civil admite viver uma crise socioambiental.

Com a intensificação dos impactos socioambientais alguns setores da sociedade preocupados com a já estabelecida crise socioambiental se organizaram para debater a gravidade dos problemas ambientais⁴ e as possíveis consequências, a longo prazo, do ritmo de

⁴ Foladori (2005) apresenta uma linha de raciocínio muito interessante, partindo de um viés ético, a respeito das correntes ecocentristas e antropocentristas, contrapondo a percepção de que os problemas ambientais, ou riscos, são decorrentes do uso da tecnologia pelos primeiros e a crença na superação dos problemas ambientais a partir do uso da técnica pelos segundos, corrente conhecida também por tecnocentristas. Lima (2005, 2011) também contribui para o debate, apresentando sua visão a respeito da tecnologia: ela é uma construção social e por isso, seu uso pode ser orientado ou mesmo servir para diferentes finalidades de acordo com a ordem social vigente. Em outros termos, concordamos com esses autores de que a problemática ambiental ou a “crise ambiental” não pode ser facilmente solucionada, até mesmo através do uso da técnica, que devemos bem lembrar, fora criada

intervenção humana na natureza, mais especificamente a exploração de grande quantidade de recursos em intervalos de tempo muito curtos, alertando para os limites do planeta. Nesse contexto histórico emerge o movimento ambientalista.

A partir dessa questão, parte desta seção se dedica a resgatar alguns debates gerados no contexto do movimento ambientalista. No entanto, não cabe muito a nós descrever todo o seu processo histórico de constituição. Análises muito mais complexas já foram empreendidas por Viola (1987, 1992), Viola e Leis (1995) e Lima (2005).

A partir da década de 1960 – período considerado de crescente participação social no cenário político – eclodiram no mundo diversas manifestações sociais interessadas em repensar o modo de vida e os valores da sociedade. De acordo com Lima (2005, 2009), este período ficou marcado pelo movimento de contracultura, originado nos Estados Unidos, que em linhas gerais, era composto por diversos movimentos sociais contrários à cultura ocidental hegemônica, que desembocaram em um momento posterior, de acordo com Loureiro (2004), no ambientalismo.

Deslocando o debate para a realidade brasileira, Viola (1992) aponta que o ambientalismo em sua fase fundacional, definida por ele entre os anos de 1971 e 1986, estava imbricado na questão ambiental, limitando-o assim ao combate contra a poluição e a favor da preservação dos ecossistemas naturais. Viola (1987) e Carvalho, I. (2008) consideram, inclusive, a década de 1970 como o início do movimento ecológico (denominado também de ecologismo) no país. Lima (2005) entende que a questão ambiental, em um primeiro momento, estava desvinculada da questão social e afirma categoricamente que a crise ambiental “[...] inicialmente, era tratada segundo uma ótica conservacionista ou preservacionista” (p. 41).

Tal tratamento pode ser explicado com base no contexto histórico-político da época: “É oportuno recordar também que a ‘questão ambiental’ aqui chegou sob o signo da ditadura militar, com os movimentos sociais esfacelados [...]” (LOUREIRO, 2004, p. 75). Não que durante o período mencionado não houvessem manifestações de cunho social, no entanto, elas ganharam força principalmente após ter-se encerrado o período autoritário da história brasileira, quando se instaurou no país o processo de redemocratização, configurando um segundo momento do ambientalismo: o socioambientalismo.

Para Viola (1992), ao longo dos anos 80 se amplia a preocupação em articular as demandas sociais às ambientais. Lima (2009) entende que essa preocupação surge a partir de

por essa mesma sociedade. Ela possui duas facetas: pode ser tanto utilizada para solucionar problemas quanto para criá-los.

uma intensificação do debate acerca da questão ambiental, conforme ilustrado no excerto abaixo:

Pode-se dizer que o amadurecimento da experiência e do debate ambiental e político fez revelar, a ambientalistas e membros dos movimentos sociais, que as questões social e ambiental não eram antagônicas, mas complementares, e que a degradação que atingia a sociedade e o ambiente eram produzidas por um mesmo modelo de desenvolvimento [...] (p. 151).

Nesse sentido, é necessário ressaltar que estamos dando saltos gigantes ao que se configurou inicialmente como movimento ambientalista e ao que se constituiu nos momentos subsequentes ao seu desenvolvimento com a intensificação dos debates acerca da questão ambiental. No entanto, o movimento ambientalista, ainda que marcado por suas contradições, pode ser caracterizado como um movimento voltado à problematização da questão ambiental e à busca de soluções para reverter o quadro e impedir novos processos de degradação ambiental e social (embora a dimensão social muitas vezes não seja considerada no processo), desafios estes impostos pela crise socioambiental.

Com o desenvolvimento do ambientalismo foram gerados e impulsionados variados projetos voltados à defesa e à proteção ao meio ambiente, além de terem sido estabelecidas diretrizes e metas para tentar frear a crise em curso, momento em que houve, de acordo com Lima (2011, p. 92), uma maior publicização, “[...] constatando o crescimento da consciência pública sobre os problemas ambientais e a posição de destaque que os temas ambientais passaram a ocupar na agenda política mundial”.

Os grandes eventos internacionais proporcionaram espaços de debate e deliberações, dando destaque para as questões ambientais que ganharam espaço no cenário político. Diversos grupos sociais organizaram-se e reuniram-se para participar de conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), em meados do fim do século XX, que tinham como foco definir os limites e estabelecer regras do desenvolvimento social (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2007). Tal empenho e mobilização demonstram a crescente preocupação da sociedade com a complexidade das relações naturais, sociais e culturais que envolvem o ambiente.

A partir dos desdobramentos do movimento ambientalista e nessa busca por proposições para o enfrentamento da crise socioambiental, surge a chamada educação ambiental (EA), que de acordo com Layrargues (2002a), consistia essencialmente em educar para o enfrentamento da crise ambiental, ou, de acordo com Lima (2011, p. 25), “[...] como um dos instrumentos relevantes na busca de respostas para a crise”. Para alguns autores, a

intenção era conferir à educação laços mais estreitos com a dimensão ambiental, até então, preterida. Com base na concepção de Carvalho, I. (2008), ela nasce:

Diferentemente de outras pedagogias que nasceram dentro da esfera específica de preocupações educativas, a EA é, sobretudo, uma resposta da educação a uma preocupação da sociedade com a questão ambiental. Por esta razão, **não podemos compreender a EA fora do contexto dos movimentos ecológicos** (p. 16, grifo nosso).

Carvalho, I. (2008), portanto, compreende que a origem da EA está vinculada ao movimento histórico que denominamos de ambientalismo e assim como ocorreu com o desenvolvimento do ambientalismo, carrega com ela os conflitos e disputas inerentes ao processo de constituição do campo da EA, que em nosso entendimento, segue em formação. Explicamos melhor.

Ao apresentar o contexto histórico de surgimento da EA no Brasil, Lima (2009) atribui ao movimento ambientalista o caráter de influência direta e possibilidade para formação do campo da EA no país. Por isso destacamos anteriormente as disputas ocorridas no ambientalismo, pois o mesmo sucedeu com o surgimento da EA. Primeiramente ela apresentou um caráter conservacionista, adquirindo posteriormente um caráter socioambiental, ainda que este processo não tenha se constituído de forma linear. Persiste, no entanto, a dificuldade para superar seu caráter exclusivamente conservacionista, que lhe é inerente tendo em vista o processo de formação de seu campo. Falaremos um pouco mais sobre ele na seção seguinte.

No entanto, antes de partirmos para as próximas seções, gostaríamos de destacar outro projeto voltado à defesa e à proteção ao meio ambiente, também decorrente do ambientalismo. “Neste cenário [...] o movimento ambientalista brasileiro, que pregava a criação de áreas protegidas para a preservação da natureza – uma tendência internacional – encontrou terreno fértil” (MEDEIROS; IRVING; GARAY, 2004, p. 84).

As áreas protegidas, entendidas como áreas delimitadas geograficamente em função de seus atributos naturais, foram regulamentadas com base em certos princípios e objetivos de conservação e como uma possibilidade para o enfrentamento dessa crise. Convém lembrarmos de dois eventos debatidos por McCormick (1992) e por Medina (1997) e que, supostamente, influenciaram diretamente a criação das primeiras áreas protegidas no mundo. São eles: Iº Congresso Internacional para a Proteção da Natureza, realizado em Paris no ano de 1923 e a Conferência Internacional para a criação da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos seus Recursos (UICN), em Fontainebleau, realizada em 1948.

Ambos ocorreram no plano internacional e ampliaram a discussão acerca da importância da preservação⁵ e conservação⁶ de recursos naturais e contribuíram para que a sociedade civil se organizasse em prol da proteção da natureza, da regulamentação do uso e acesso aos recursos naturais.

A primeira área protegida do mundo foi instituída nos Estados Unidos no ano de 1872 e estava embasada na concepção de naturalismo, cujos objetivos reafirmavam a necessidade de proteger a vida selvagem (“*wilderness*”) ameaçada pela civilização urbano-industrial (MEDEIROS; IRVING; GARAY, 2004). O mesmo teria ocorrido no Brasil, que transpôs, na visão de Diegues (2000), o modelo dos Estados Unidos de área protegida para o país, instituindo no ano de 1937 sua primeira UC, o Parque Nacional do Itatiaia.

Dessa forma, podemos inferir que a gestão e a criação de novas áreas protegidas no Brasil, pelo menos no início, foi influenciada pela fase fundacional do ambientalismo, marcada pelo ecologismo, conforme já mencionado. Convém lembrarmos que nesse período a questão ambiental era abordada por um viés preservacionista, sendo valorizada a dimensão ecológica em detrimento da dimensão humana.

Esse modelo de criação de áreas protegidas, posteriormente, foi bastante questionado por Diegues (2000, p. 31) e tendemos a concordar com ele quando afirma: “Nessa perspectiva [uma nova relação ser humano/natureza], a solução de se colocar a natureza em parques onde o homem está ausente, não parece ser a melhor estratégia para o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa entre a sociedade e o meio ambiente”. A proposição de uma relação mais “harmoniosa” advém do acirrado debate gerado a partir da fase do ambientalismo que ficou conhecida como socioambientalismo. Estava cada vez mais claro que a crise não se reduzia a uma questão estritamente ecológica. Pelo contrário, ela estava articulada à dimensão social, sendo que os problemas do meio ambiente decorrentes da degradação atingiam tanto a sociedade quanto o ambiente. O debate foi além de uma mera constatação, impulsionando a criação de diversas tipologias de UC, com diferentes regulamentações para uso e acesso aos recursos.

⁵ De acordo com o glossário de Ecologia, o termo **preservação ambiental** remete às “Ações que garantem a manutenção das características próprias de um ambiente e as interações entre os seus componentes.” (WATANABE, 1997, p. 192). O termo apresenta um sentido mais restritivo, visando garantir a “intocabilidade” de um ambiente.

⁶ **Conservação:** “1. Sistema flexível ou conjunto de diretrizes planejadas para o manejo e utilização sustentada dos recursos naturais, a um nível ótimo de rendimento e preservação da diversidade biológica; 2. Manutenção de áreas naturais preservadas, através de um conjunto de normas e critérios científicos e legais, visando sua utilização para estudos científicos.” (WATANABE, 1997, p. 57). A conservação, portanto, prevê a participação humana na proteção das áreas naturais. Em sentido mais permissivo, prevê o manejo destas áreas e em alguns casos permite até mesmo a utilização sustentada dos recursos naturais.

Entretanto, de acordo com Medeiros, Irving e Garay (2004) o modelo de proteção desenvolvido no Brasil já previa a criação de diversas tipologias de áreas protegidas, que considerava os fatores da pluri-culturalidade e da megadiversidade brasileiros: “[...] Como corolário emerge um modelo caracterizado pela diversidade de tipos de áreas protegidas, que é inclusive um instrumento geopolítico e que se expande ainda hoje por conta da singularidade do País” (p. 86). Por isso os autores discordam que o Brasil tenha transposto o modelo de área protegida implantado nos Estados Unidos e afirmam: “[...] apesar de inspirado nestas iniciativas e integrado ao esforço global de diversos países das Américas de criação de áreas protegidas, o modelo de proteção desenvolvido no Brasil não se resumiu à ‘cópia’ do modelo norte-americano, como alguns autores pretenderam demonstrar” (p. 85).

Nos apontamentos até agora empreendidos, embasados em um breve resgate na literatura acerca dos fatores que deram origem à proposição e institucionalização da EA e das UC, o que queremos destacar, deixando bem claro à qual contexto estamos nos referindo e à qual linha de raciocínio estamos seguindo, é que, tanto a constituição do campo da EA no Brasil quanto a instituição de UC brasileiras foram influenciadas pelo contexto político acima retratado, sendo claramente identificados dois momentos bem distintos: um sob influência do ecologismo e outro sob influência do socioambientalismo. Cabe destacarmos que buscamos explicitar os movimentos que historicamente auferiram maior destaque para o momento atual e que não tivemos intenção de simplificar ou reduzir a complexidade inerente a trajetória histórica constituída.

A princípio, demonstramos que ambos processos derivaram do ambientalismo e apresentaram como objetivo comum reverter o quadro de degradação socioambiental, sem no entanto estarem consubstanciados. E sob que condições (e conjunturas) se estabeleceu uma ligação entre a EA e as UC? Sem desconsiderarmos o processo de consolidação das UC e da EA, que se constituiu de forma independente, dizemos que em determinado momento elas se permearam. A EA surgiu para a realidade das UC (pelo menos oficialmente) principalmente após a promulgação da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), momento no qual se estabeleceu o conceito de educação ambiental não formal (BRASIL, 1999). A partir de então e com a promulgação da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que cria o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), ficou instituído como objetivo das UC promover a EA de forma a articulá-la aos seus programas de proteção (BRASIL, 2000).

Tendo em vista que o modelo de gestão das áreas protegidas, acompanhado das leis que as regem, sofreu modificações ao longo dos anos, de forma a cada vez mais advertir a

importância de inclusão de processos educativos nestas áreas (e que será mais detalhadamente discutido na terceira seção), essa pesquisa pretende, assim, compreender como se dá o processo de inserção da educação ambiental e analisar quais os elementos que a estruturam nesses espaços, particularmente nas Unidades de Conservação, estas últimas orientadas por instrumentos específicos de criação. Buscamos também entender quais as implicações no processo de gestão da UC ao se planejar e implementar atividades de educação ambiental, se existem desafios e em caso afirmativo, identificar que desafios são esses.

Para tanto, delineamos alguns debates pontuais sobre o surgimento da EA, das Unidades de Conservação e seus desdobramentos, caminhando assim para a apresentação dos referenciais teóricos que deram sustentação à análise dos dados.

Esta dissertação está assim estruturada: Na segunda seção, **“O campo da Educação Ambiental e a inclusão de processos educativos no contexto não escolar”**, apresentamos o embate travado entre determinados grupos acerca do processo de formação e consolidação do campo da educação ambiental, bastante controverso, que despontou para a definição de diversas tendências e vertentes da EA. A partir dessa perspectiva, discorreremos sobre o processo de implementação e desenvolvimento da EA no âmbito não escolar, particularizando as Unidades de Conservação.

Na seguinte, denominada **“Unidade de Conservação: um modelo para a conservação brasileira”**, são abordadas as duas principais correntes que influenciaram a criação de áreas protegidas no Brasil e no mundo, contextualizando a realidade brasileira na emergência dessas áreas. Dispendemos esforços para traçarmos uma linha temporal que indica sucessões de acontecimentos que levaram à diferenciações e mudanças de concepção de área protegida, contemplando os possíveis usos e acessos e incluindo os processos educativos desenvolvidos ao longo do processo histórico de gestão dessas áreas.

Na quarta seção, **“Delineamento da Pesquisa”**, problematizamos a temática educação ambiental em Unidades de Conservação, justificamos a relevância da pesquisa no contexto atual, delimitamos os critérios para seleção das UC investigadas e apresentamos as questões de pesquisa. Em seguida, expomos os procedimentos de pesquisa, explicitando os procedimentos de coleta de dados e de análise de dados, bem como o referencial metodológico que norteou as análises aqui empreendidas.

Na seção **“Parques Estaduais: um breve histórico”**, apresentamos os instrumentos legais que regem os parques estaduais do município de São Paulo a fim de contribuir com um entendimento mais amplo sobre esta categoria de manejo, visto que toda investigação está alicerçada nesta realidade. Ainda esta seção contempla os respectivos históricos de criação

das UC selecionadas: Parque Estadual da Serra do Mar, Parque Estadual da Cantareira e Parque Estadual do Jaraguá.

A partir das informações reunidas e dos dados coletados, empreendemos a análise propriamente dita, sempre nos norteando pelas questões de pesquisa e pelo nosso referencial teórico-metodológico. Na seção que segue, intitulada “**Processos de educação ambiental construídos nos três Parques Estaduais**”, elucidamos quais foram as orientações que as UC seguiram para incorporar aos objetivos dos parques o desenvolvimento de atividades de educação ambiental, de que forma estas atividades estão organizadas e também quais são os objetivos e finalidades da educação ambiental para as Unidades de Conservação.

Na sétima seção, – “**Conhecimentos dos (as) monitores (as) ambientais, gestores e coordenadores (as) de uso público sobre os processos de educação ambiental construídos nas unidades de conservação**” – são apresentados os conhecimentos associados às práticas de EA, que englobam os recursos utilizados para capacitar o (a) profissional responsável pelo desenvolvimento das ações de EA, as atividades que norteiam as ações de EA, os conhecimentos compartilhados por estes (as) profissionais durante essas ações e algumas avaliações acerca da apropriação do trabalho desenvolvido. Estes caminham para novos apontamentos que dizem respeito às dificuldades e aos desafios enfrentados pela gestão dos parques para implementar um programa de educação ambiental para as Unidades de Conservação. Para concluir, na última seção da dissertação, apresentamos as considerações finais.

2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INCLUSÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO NÃO ESCOLAR

A partir dos grandes eventos sobre a educação ambiental e a despeito de todos enunciados acerca de suas finalidades, objetivos e princípios básicos (DIAS, G., 2004), coexistem na prática ações educativas orientadas por correntes político-pedagógicas distintas, embasadas, conseqüentemente, em diferentes fundamentos teórico-metodológicos, repercutindo na conceptualização de um campo da educação ambiental não homogêneo e não consensual.

A origem do termo educação ambiental está imbricada no movimento ambientalista, de onde partem questionamentos acerca da possibilidade da educação contribuir para a ressignificação da relação entre sociedade e natureza, tendo sido inicialmente “[...] reconhecida como essencial para solucionar a crise ambiental internacional [...]” (PEDRINI, 2007, p. 29-30). O uso do adjetivo ambiental de acordo com Brügger (2004) e Tozoni-Reis (2008) se faz necessário a partir da constatação de que existia até então em curso um processo educativo que não abarcava a dimensão ambiental.

Por se tratar de um conceito e de um campo de pesquisa relativamente recente – ou a como se refere Gamboa (2007, p. 28) “nova perspectiva da produção do conhecimento em educação” – a compreensão do que significa educação ambiental não é fácil e exige olhares críticos. Já existe no meio acadêmico um debate bastante pertinente relativo à tentativa de enquadrar a EA em algum campo: educativo, científico ou ambiental. Tal fato “[...] repercute na reivindicação dos pesquisadores em EA de reconhecimento desta como uma prática sustentada por conhecimento rigoroso” (CARVALHO; FARIAS, 2011, p. 131). Mas afinal, à qual campo a EA está alicerçada? Por não haver consenso acerca dessa resposta, convém apresentarmos de forma sucinta o debate gerado.

Iniciaremos com a ideia empreendida por Carvalho, I. (2001), autora que compreende estar a EA situada entre o campo ambiental e educativo, ou em suas palavras, “pedagógico”. Decorrente dessa ideia, qualquer tentativa de classificar a EA como pertencente a um ou outro campo é motivo de polêmica. Nesse sentido, o debate caminha para a seguinte questão. A EA deve (e precisa) ser inserida em algum campo de conhecimento específico?

De acordo com Kawasaki, Matos e Motokane (2006), a relação de disputa e aliança entre diferentes grupos é intrínseca ao processo de constituição de um campo. No entanto, existe um grupo predominante que busca garantir a organização e a identidade do campo da pesquisa em educação ambiental, visto que ele está imbricado na confluência das

necessidades dos campos educacional, ambiental e científico. O intercâmbio entre os diferentes campos do conhecimento implica em uma complexidade inerente do campo em formação e, de acordo com Gamboa (2007), conferem ao campo da educação ambiental a interdisciplinaridade e a diversidade de abordagens teórico-metodológicas. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade da consolidação do processo de formação de um campo da EA.

O autor retrocede ainda mais ao analisar a definição de Educação. Definida como um campo interdisciplinar cujas contribuições teóricas advém de diversas ciências, Gamboa (2007) esboça uma linha de raciocínio de forma a conduzir o leitor a perceber quão complexos são os problemas da Educação e à possibilidade de nos referirmos às educações, no plural. Ele afirma “Torna-se necessário procurar uma nova categoria de ciência [e não mais centrar nas classificações que dividem ciências naturais de ciências humanas] para localizar as especificidades desses novos campos que têm a ação e a prática como ponto de partida e de chegada da produção de conhecimentos” (p. 12). Por conseguinte, Carvalho, I. (2004), justifica a razão pela qual não se pode falar em Educação, mas sim, em educações:

A educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos [...] Por isto, por mais que se argumente que a idéia [sic] [ideia] de educação inclui a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só idéia[sic] [ideia] geral e abstrata de educação (p. 17).

A EA, educação para a qual voltamos nosso olhar a partir de agora, de acordo com Carvalho, I. (2008), é resultado da interseção entre os campos ambiental e educativo, e por isso, traz em si embutida demandas geradas pelo movimento ecológico e pelos processos educativos. A autora diz: “[...] Desta forma, a educação, sensível às novas demandas e temáticas sociais, incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objetos da teoria e da prática educativa” (p. 18). Em outras palavras, a educação ambiental “[...] está ligada a dois desafios vitais: a questão da perturbação dos equilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza, e a questão da educação” (TRISTÃO, 2005, p. 253).

Esse debate é pertinente e se insere no momento histórico que se configurou por um despontar de eventos internacionais que visavam definir conceitual e metodologicamente a educação ambiental. Este período marcado pelo intenso movimento de proposição e promoção de eventos, entremeado por conflitos e contradições, já foi exaustivamente debatido (DIAS, G., 1991, 2004; MEDINA, 1997). Carvalho I. (2008) cita que a EA foi tema das conferências promovidas pela ONU e Lima (2011) exemplifica bem alguns dos resultados

obtidos a partir das demandas geradas. Estes eventos foram, de acordo com o autor, “[...] gradualmente desenhando um processo que visava definir os princípios, as características, os objetivos e as ações de EA, que serviriam de referência orientadora para as demais iniciativas de EA nos diversos países” (p. 104). Essa questão foi projetada no âmbito nacional quando, em meados da década de 1980, foram promovidos os primeiros encontros nacionais relacionados à EA (LOUREIRO, 2008).

Pela experiência brasileira, Carvalho, I. (2001, 2008), Loureiro (2006a) e Lima (2011) destacam que a EA em meados da década de 1970 foi caracterizada pela peculiaridade de ter se instaurado primeiramente na estrutura administrativa dos órgãos públicos de meio ambiente em vez de no sistema de ensino, estando inicialmente subordinada à Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Carvalho, I. (2001, p. 47) acrescenta: “Apenas posteriormente a EA será internalizada pelas políticas educacionais e os órgãos de educação como ação educativa formal”. Por essa razão, pelo menos no seu período fundacional, a autora afirma “[...] a EA parece ser um fenômeno cuja gênese e desenvolvimento estariam mais ligados aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista do que propriamente ao campo educacional e à teoria da educação” (p. 46).

A inserção da EA nas estruturas dos órgãos ambientais vinculados à proteção da natureza conferiu à ela um caráter acrítico e comportamentalista que perdurou até a promulgação da Constituição Federal de 1988⁷. Até então, “[...] a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, tecnocrática, sem a participação popular na definição de suas diretrizes e estratégias” (LOUREIRO, 2006b, p. 50). Essa questão foi influenciada sobremaneira pelo contexto sob a qual a questão ambiental surge no Brasil, o período da ditadura militar, conforme recorda Loureiro (2004):

É oportuno recordar também que a “questão ambiental” aqui chegou sob o signo da ditadura militar, com os movimentos sociais esfacelados e a educação sob forte repressão, de modo a se evitar a politização dos espaços educativos. O resultado foi, em termos de educação ambiental, uma ação governamental que primava pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político, favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do ‘humano’ perante o ‘meio natural’, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo. Assim, a educação ambiental ganhou visibilidade como instrumento de finalidade exclusivamente pragmática (em programas e projetos voltados para a resolução de problemas enquadrados como ambientais) e como mecanismo de adequação comportamental ao que genericamente chamou-se de ‘ecologicamente correto’. (p. 75-76).

⁷ Silveira (2010) destaca: “[...] apesar das disposições descentralizadoras da Constituição de 1988, os programas de EA são pouco sistematizados/articulados com os órgãos responsáveis pela educação [...]” (p. 212).

Além do período de forte repressão acima descrito que contribuiu e influenciou diretamente para as primeiras práticas (despolitizadas) de EA, foi também difundida no plano internacional a proposta de uma educação orientada para a conservação, conforme veremos em seguida.

De acordo com McCormick (1992), a Conferência da International Union for the Protection of Nature, intitulada International Technical Conference on the Protection of Nature (ITC), que discutira a conservação de recursos naturais renováveis, se concentrou na educação e desde então, de acordo com a autor, já se falava em uma educação para a conservação. Madureira e Tagliani (1997) complementam: “A primeira definição internacional de Educação Ambiental, adotada pela International Union for the Conservation of Nature (IUCN) [UICN em português], enfatizava a questão conservacionista da manutenção da biodiversidade” (p. 26).

Loureiro (2004) já havia constatado que os programas de EA propostos em meados das décadas de 1970 e 1980 centravam sua preocupação na conservação dos recursos naturais e nas mudanças comportamentais, estando suas práticas educativas dirigidas à proteção da biodiversidade. À estas práticas atribuiu-se o nome de educação ambiental conservadora ou conservacionista, cujas características que a definem estão expressas abaixo:

[...] está centrada no indivíduo [...] Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relação corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas (p. 80).

Layrargues e Lima (2011) se referem à educação ambiental conservacionista como “uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à ‘pauta verde’, como biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação” (p. 9). E justificam:

Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu princípio foi a destruição da natureza e porque as ciências ambientais ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Os problemas ambientais eram, em grande medida, percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento científico e tecnológico (p. 5).

Diversas críticas são empreendidas por autores como Brügger (2004), Layrargues (2004) e Lima (2004), que revelam seu viés tecnicista e seu reducionismo à dimensão natural, na qual são enfatizados os aspectos ecológicos em detrimento de outras dimensões. Nesse sentido pode-se dizer que a EA, pelo menos durante a fase fundacional de constituição de seu campo, ao abordar uma dimensão natural e técnica não questionava a ordem econômica, social e política. A relação estabelecida entre sociedade e natureza era, portanto, concebida como inerente àquela sociedade, fato que acabaria por ignorar as relações de poder existentes e a desigualdade entre os diversos grupos sociais, sendo o ser humano – aquele que causa e sofre as consequências da degradação ambiental – responsabilizado individualmente pelo quadro de degradação socioambiental. Em relação à essa prática, podemos assim sintetizá-la:

[...] a interpretação e o discurso conservacionista que conquistou a hegemonia do campo da EA no Brasil em seu período inicial foi vitoriosa entre outras razões, porque *se tornou funcional* às instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental por uma perspectiva natural e técnica que não colocava em questão a ordem estabelecida. Inspirado por uma perspectiva de pretensa neutralidade ideológica, que não problematizava os aspectos políticos, econômicos e éticos da questão ambiental e não exigia mudanças profundas na vida social, o conservacionismo pôde ser assimilado pacificamente, sem grandes traumas (LIMA, 2005, p. 112, grifo do autor).

Ainda em meados da década de 1980, uma nova perspectiva para a educação ambiental emerge. Ela se aproximava da teoria crítica da educação, ao qual foi referenciada por educação ambiental crítica. Seu caráter problematizador visava fornecer “ferramentas” para o real entendimento, em todos os seus aspectos, da dinâmica social. Assim, a relação que o ser humano estabelece com a natureza foi entendida como resultado de um processo histórico determinado pelas relações sociais que se configuraram (LOUREIRO, 2008). Na perspectiva da EA crítica:

[...] a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação ao mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, I., 2004, p. 20).

Vale a pena ressaltar que embora se tenha investido desde os anos 1970 na divulgação dos princípios e fundamentos da EA, somente em 1999, com a instituição da PNEA, é

definido como objetivo da Educação Ambiental: “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999, Art. 5º, Inciso I).

Na perspectiva da educação ambiental crítica, considera-se que os problemas socioambientais estão circunscritos em um modelo de sociedade capitalista, este último determinado por uma relação entre sociedade e natureza historicamente constituída. Nesse sentido, a EA deve necessariamente refletir questões que vão além da mera identificação da problemática ambiental, pois, de acordo com Barcelos (2009), não basta apenas estarmos conscientes de suas causas e consequências. Em outros termos: “não é adequado que pautemos nossas ações apenas e exclusivamente na idéia [sic] [ideia] de que se conhecemos as origens, as causas e as consequências das questões ambientais, mudaremos nossas atitudes frente ao mundo” (p. 54). Para o autor, este seria um paradoxo de nossas ações, que poderia ser explicado a partir da indissociabilidade entre a dimensão da razão e da emoção “em nossa instituição como seres no mundo”.

A EA passa, portanto, a ser vista como um instrumento do processo educativo para abordar além das causas e consequências dos problemas ambientais, especialmente a relação estabelecida entre sociedade e natureza (LAYRARGUES, 2002a).

Entendemos ainda que o excerto a seguir exprime outra ideia adjacente ao contexto apresentado: “[...] Os problemas mundiais e os locais em cada nação não poderão ser resolvidos somente com educação, visto que **a educação é uma prática social e, portanto, define-se em sociedade** [...]” (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2007, p. 31, grifo nosso).

Em contrapartida, para os autores supracitados, também “[...] não será possível solucionar problemas que se manifestam política e economicamente em todo o mundo sem a educação” (p. 31). Só devemos tomar o devido cuidado para não atribuir à educação um caráter de redentora e atribuir à ela toda a responsabilidade pelas mudanças desejadas. Meyer (1991) complementa: “A educação ambiental não é a solução ‘mágica’ para os problemas ambientais [...] A educação é um processo contínuo de aprendizagem de conhecimento e exercício da cidadania, capacitando o indivíduo para uma visão crítica da realidade e uma atuação consciente no espaço social” (p. 41). Nesse mesmo sentido dialoga Barcelos (2009):

Em educação somos todos muito cobrados e, nós mesmos, temos uma idéia muito idealista sobre as possibilidades da educação. Por outro lado, somos extremamente imediatistas quando se trata de aferir os resultados. Nos esquecemos que em educação não se obtêm resultados imediatos. Mais que

isto: em algumas situações só ficamos sabendo das mudanças produzidas nos(as) educandos(as) muito tempo depois (p. 58).

Sobre esse debate incide a importância em desvelar a definição de “educação”, pois, de acordo com Goergen (2010), sem um aprofundamento conceitual “[...] o sentido da educação permanece ambivalente, uma vez que não se sabe a serviço de quem ela se encontra” (p. 17).

Auferimos, portanto, a partir do embate travado entre as vertentes conservadora e crítica da educação ambiental a dificuldade de conciliar uma única visão de educação ambiental, esta última sinalizada por posicionamentos e valores bastante distintos. Loureiro (2008) define quatro (4) eixos que influem na estruturação e abordagens da EA. São eles: 1- “Quanto à condição de ser natureza”, 2- “Quanto à condição existencial”, 3- “Quanto ao entendimento do que é educar” e 4- “Quanto à finalidade do processo educativo ambiental”. Em função disso podemos categoricamente afirmar: “A Educação Ambiental se constituiu com base em propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas [...]” (p. 3). Nessa mesma perspectiva argumentam Layrargues e Lima (2011):

O caso da Educação Ambiental no Brasil ilustra esse processo na medida em que aparece ao grande público não-especializado, como se fora um único e mesmo objeto, apesar de se constituir como um campo de conhecimentos e de práticas internamente diversificado. Ao homogeneizá-lo reduz-se uma variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas de Educação Ambiental e compõem o campo social investigado (p. 4).

Há algum tempo Layrargues (2002b) já apontava para essa indefinição da EA, configurando-se como objeto de intensa controvérsia. Como atribuir às atividades educativas com características, valores e conteúdos tão destoantes a denominação de educação ambiental? Pensando nessa divergência de opiniões, a educação ambiental se tornou um termo polissêmico, ou seja, não se podia mais pensar em uma única educação ambiental (LAYRARGUES, 2004). Despontam do reconhecimento da existência de diferentes tendências da EA, ou, de correntes político-pedagógicas, estudos que travam discussões sobre as propostas: conservacionista (BRÜGGER, 2004; LOUREIRO, 2004); crítica (CARVALHO, I., 2004; GUIMARÃES, M., 2004); transformadora (LOUREIRO, 2004); Ecopedagogia (GADOTTI, 2000), dentre outras tantas.

Nesse sentido, revelava-se a multiplicidade de propostas de educação ambiental inerentes ao campo, que “[...] conduziu naturalmente a novos esforços teóricos e políticos de diferenciação desse amplo universo de conhecimentos, práticas, disciplinas e posições

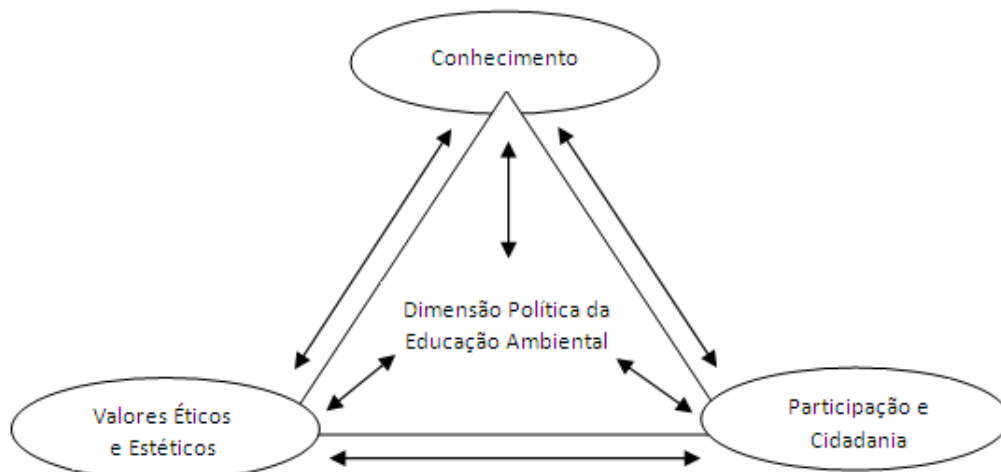
pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre a educação, a sociedade, o ambiente natural e construído” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 5). Na prática:

[...] isso significa que existem muitos caminhos possíveis de conceber e de realizar os meios e os fins da Educação Ambiental. Dependendo desse conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente: uns crêem ser determinante o desenvolvimento da afetividade e sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios e fundamentos ecológicos que organizam a Vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros que é preciso articular o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 6).

Muitos autores já se propuseram a identificar e classificar as diversas tendências da EA (SAUVÉ, 2005; TOZONI-REIS, 2008), às quais entendemos estarem alicerçados diferentes posicionamentos político-pedagógicos, objetivos e orientações específicas. Assim, concluímos não existir um consenso acerca de uma concepção que melhor defina a educação ambiental (FRACALANZA, 2004). O que existe, de acordo com Tozoni-Reis (2008, p. 11), são “[...] diferenças conceituais que resultam na construção de diferentes práticas educativas ambientais”, compondo assim, um campo heterogêneo.

Nós não tivemos o intuito de criar limites rígidos ao apresentar essas classificações existentes no campo da educação ambiental. Reconhecemos existirem propostas ora mais críticas, ora mais conservadoras, porém, existem nuances entre estas duas e dificilmente conseguiremos definir com tamanha precisão à qual vertente refere-se determinada atividade de educação ambiental. Nesse sentido, a perspectiva apresentada por Carvalho, L. (2006) nos parece ser mais condizente com o que pretendemos estabelecer diálogo. O autor propõe um modelo teórico que deriva de três dimensões constituintes da práxis humana. A figura 1 representa as três dimensões que devem nortear a educação ambiental.

Figura 1 - As três dimensões que o trabalho com a educação ambiental deve abarcar



Fonte: Carvalho, L. (2006).

Estas dimensões não devem, de acordo com o autor, ser tratadas de forma isolada, mas sim, em complementaridade e devem orientar a construção e desenvolvimento das ações da EA. São elas:

1 – a dimensão relacionada à *natureza dos conhecimentos*; 2 – a dimensão axiológica de nossa existência, isto é, relacionada com os *valores éticos e estéticos*; 3 – o tratamento dado às possibilidades de *participação política do indivíduo*, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática (p. 27, grifos do autor).

A partir desse modelo, nos questionamos se há realmente necessidade em buscar definir uma única EA que seja internacional e nacionalmente aceita ou se devemos expandir esforços para manifestar as possíveis contribuições e respectivos limites de cada uma das tendências da EA. Afinal, diversos são os espaços e os públicos e não deveria haver uma generalização, que acabaria por ignorar as diferenças pertinentes à cada realidade vivida. Porém, acreditamos e defendemos que existam vertentes melhor estruturadas e fundamentadas teórica e metodologicamente e mais condizentes com os objetivos propostos para determinados contextos. Em outras palavras:

[...] importa lembrar a importância de preservar a diversidade de olhares e concepções sobre a problemática e a EA sem esquecer a necessidade de explicitar o significado de cada uma dessas propostas e o modo pela qual cada uma delas pode influenciar o destino de decisões públicas que dizem respeito à qualidade de vida das populações (LIMA, 2011, p. 173).

Todavia, preservar a diversidade de olhares não significa que todas as concepções sobre a EA e suas respectivas abordagens possam ser consideradas as mais significativas para realizarmos as mudanças na sociedade que, entendemos essencial para a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária. Além disso, muitas vertentes de EA explicitam fragilidades teórico-metodológicas e incoerências entre o seu referencial teórico e as práticas efetivadas, corroborando com o referido momento histórico de descrédito pela EA, conforme destacado por Layrargues (2008). Para Tristão (2007), estamos vivendo um momento de transição paradigmática: “[...] não estamos vivendo momentos nem de ruptura nem de continuidade cronológica com o paradigma moderno ou pós-moderno. Estamos no movimento entre conflitos e contradições, entre um pensamento e outro, já que vivemos em ambos ruptura e continuidade” (p. 1).

Por todas as considerações aqui inferidas, entendemos manifestar respaldo necessário a compreensão de Pedrini (2007). O autor depreende que o caminho percorrido pela EA no Brasil não foi linear, enfrentando muitas dificuldades para sua implantação e desenvolvimento, seja nos âmbitos do ensino formal, informal ou não formal. Consideramos, ainda, ser relevante apresentar a distinção entre os conceitos:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. *A educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. *A educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (LIBÂNEO, 2000, p. 23, grifos do autor).

Sinteticamente, Gohn (2006) apresenta as diferenciações entre um contexto e outro:

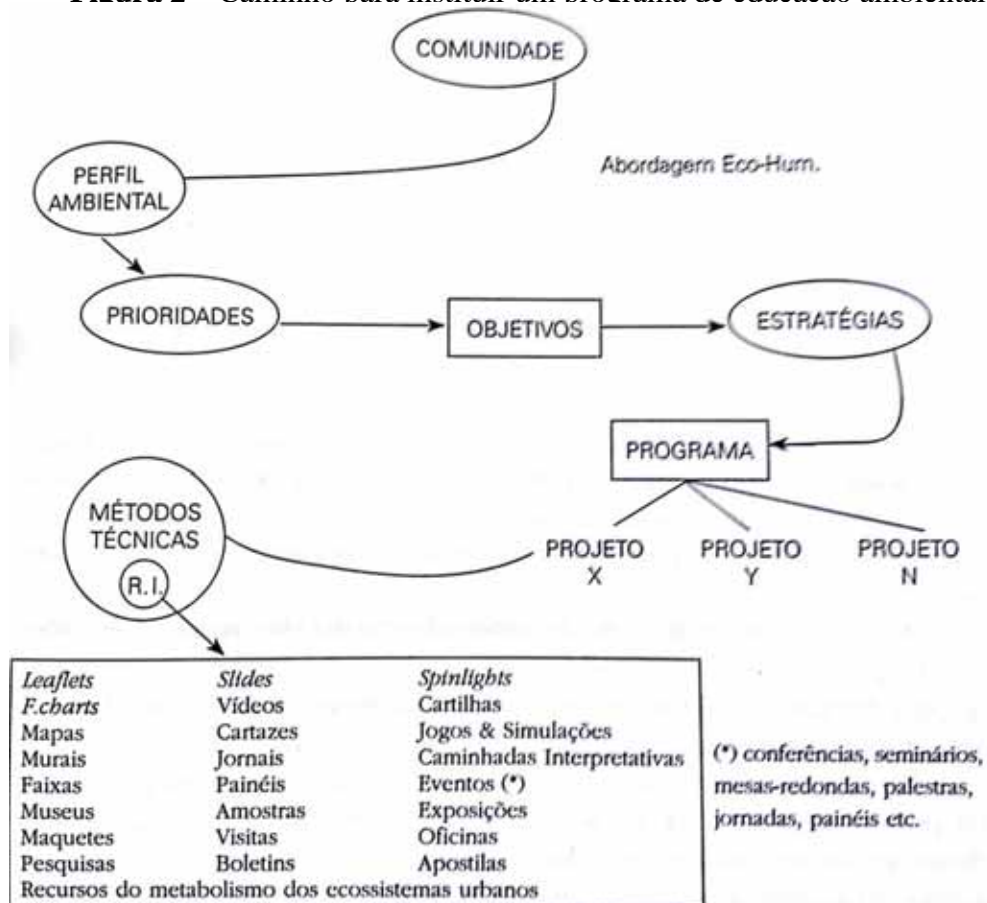
[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e **a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas** (p. 28, grifo nosso).

Inicialmente discorreremos sobre sua implantação no âmbito não formal, para depois comentarmos alguns dos desdobramentos do seu desenvolvimento. Mais intimamente, abordaremos a EA em Unidades de Conservação. Convém, portanto, apresentarmos o debate no que tange à inserção da EA nesses espaços.

No contexto brasileiro, como vimos, a EA primeiro se instaurou nos órgãos públicos de proteção ao meio ambiente e gostaríamos de centrar o debate nessa questão. Lima (2011) destaca “A EA também se organizou e desenvolveu em outras esferas institucionais ligadas à estrutura governamental de meio ambiente, como é o caso dos parques e das unidades de conservação [...]” (p. 118).

Diferentemente do caminho trilhado para incluir a dimensão ambiental no currículo, processo que conhecemos por educação ambiental formal (EAF), outro caminho foi delineado. Uma recomendação para instituir um programa de educação ambiental não formal (EANF) é empreendida por Dias, G. (2004). Conforme esquematizado na figura 2, é importante que se elabore o “[...] perfil ambiental da comunidade ou instituição para a qual será planejado, executado e avaliado um projeto ou programa de EA” (p. 115). Ao caracterizar o perfil da instituição, identificam-se quais são as suas prioridades e possibilita-se a proposição dos objetivos, que por sua vez, auxiliarão a definição das estratégias para a elaboração do programa (ou projeto), bem como dos métodos utilizados para desempenhar as ações previstas.

Figura 2 – Caminho para instituir um programa de educação ambiental não formal



Para além do planeamento, o autor manifesta seu entendimento acerca da estratégia fundamental para o desenvolvimento da EANF: “[...] consiste em integrar essa educação à gama cada vez maior dos programas já existentes. Será necessário um inventário completo das instituições e dos programas que estas oferecem, com o objetivo de definir funções e estimulá-las para que incluam a EA em suas atividades” (DIAS, G., 2004, p. 214).

Ainda se referindo à incorporação da EA aos diversos programas educativos, é destacado: “Utilizar o próprio meio ambiente como recurso educativo. [...]” (DIAS, G., 2004, p. 214). Vale a pena ressaltar que a Lei 9.795/99 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual define a Educação Ambiental não formal como “[...] as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”, incumbe “[...] aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente⁸ (SISNAMA), promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1999, Art. 3º), visando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme determinado em 1988 pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Gohn (2006, p. 29) complementa: “Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”

Contudo, de acordo com Quintas (2004), este seria um conceito evasivo: “[...] pode-se conhecer bastante sobre Educação Ambiental Formal, mas continua-se ignorando o que qualifica a chamada Educação Ambiental Não-Formal” (p. 116). Visando classificar a EA não formal, “os educadores do IBAMA preferem qualificar a sua prática a partir do espaço em que ela se produz: o da gestão ambiental pública” (QUINTAS, 2004, p. 116).

Empoderando o Poder Público, responsável pela criação e gerenciamento de áreas protegidas e também pelo “[...] monitoramento, a fiscalização, a pesquisa, a educação ambiental e outras ações necessárias ao cumprimento da sua função mediadora” (QUINTAS, 2004, p. 119), criam-se em 1992 o Ministério de Meio Ambiente e os respectivos Núcleos Estaduais de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Os núcleos tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de educação ambiental nos níveis formais e não formais de ensino, pois, até então, muitos esforços vinham sendo realizados para que o Poder Público, dotado pelos instrumentos

⁸ O SISNAMA foi instituído pela Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981, regulamentada pelo Decreto 99.274, de 06 de junho de 1990, e é constituído pelos órgãos e entidades da União, dos Estados e dos Municípios instituídos pelo Poder Público, responsáveis pela proteção e melhoria da qualidade ambiental.

legais criados para a proteção das áreas naturais, centralizasse as ações de controle, recuperação e proteção ambiental. Pouco se discutia a respeito do papel da educação⁹, da participação individual e coletiva nesse contexto.

Extraídas algumas lições das experiências desenvolvidas pelos Núcleos de Educação Ambiental (QUINTAS, 2006) e sob essa perspectiva, o IBAMA instituiu a proposta denominada Educação no Processo de Gestão Ambiental em Unidades de Conservação, cuja meta desejava: “[...] o controle social na elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente, de forma coletiva, na gestão do uso dos recursos ambientais e nas decisões que afetam a qualidade do meio ambiente” (IBAMA, 2002, p. 9).

Seus pressupostos incluem a construção de uma educação ambiental e Quintas (2004, p. 115-116, grifo do autor), ao se referir à Educação no Processo de Gestão Ambiental esclarece que “[...] não está se falando de uma nova Educação Ambiental. Está se falando sim, *em uma outra concepção de educação* [...] referencia-se em outra vertente, a da Educação Ambiental Crítica.”

Com isso, queremos evidenciar a importância da participação social no processo de proteção e gestão ambiental, esta última entendida por Quintas (2004, p. 131) como “processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que disputam acesso e uso dos recursos ambientais”. Ainda assim, “Como qualquer processo que se fundamenta na dinâmica social e na construção coletiva, a implantação da Educação Ambiental no Ibama teve e continua tendo avanços e recuos” (QUINTAS, 2006, p. 13).

Somada a ela, houve, com a implementação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), reconhecimento legal para se implantar educação ambiental em UC, como se verifica abaixo: “XII - favorecer condições e promover a educação e interpretação ambiental, a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico” (BRASIL, 2000, artigo 4º, inciso XII).

Mais recentemente e após exaustivo debate acerca das múltiplas práticas de educação ambiental, no intuito de mapear qual abordagem da questão ambiental é predominante nas práticas educativas, a pesquisa empreendida por Iared et al. (2011), que agregou três pesquisas desenvolvidas nos diversos âmbitos da prática educativa (livros didáticos, UC e práticas pedagógicas de professoras/es do Ensino Fundamental), foi evidenciada a coexistência de diferentes tendências da EA. A esse resultado, e ao contrário do que se

⁹ De acordo com as Leis de Bases e Diretrizes da Educação (LDB), instituída pela Lei nº9.394 de 20 de Dezembro de 1996, “o preparo para o exercício da cidadania” do educando é um princípio da Educação.

poderia esperar, foi inferido: “[...] em relação à existência de vertentes de educação ambiental que dão margem a interpretações que as tomam como se fossem estanques e polarizadas, nossos resultados indicaram que diferentes abordagens coexistem numa mesma prática educativa” (p. 24).

Especificamente em relação ao contexto das UC, Iared et al. (2011) observaram que à uma mesma atividade realizada em UC “[...] são atribuídos elementos de tendências distintas” (p. 24). Se elementos de tendências distintas estão imbricados em uma mesma prática educativa, como definir que EA é realizada nessas áreas? Por qual razão se perpetua o ideário de que a EA desenvolvida em UC é exclusivamente conservacionista? Entendemos que esse é um importante indicativo para superar críticas esvaziadas de sentido.

Independente de como a EA seja qualificada, na visão de Tabanez et al. (1997), a conservação da biodiversidade resguardada pelas áreas protegidas “[...] depende grandemente da eficácia das estratégias adotadas. Daí a grande importância de programas de Educação Ambiental serem planejados, testados e implementados de forma a contribuir para a proteção e manejo dessas áreas” (TABANEZ et al., 1997, p. 90). Mais recentemente tem se apostado na proposta da Educação no Processo de Gestão Ambiental para ser trabalhada em áreas protegidas. Barcelos (2009) conclui:

Se existe algum consenso, hoje, sobre as questões ambientais e sobre o trabalho com educação ambiental, é que não basta estarmos cientes ou conscientes do que é ou não adequado fazer. Para além disto, é necessário construirmos espaços de convivência em valores tais como solidariedade, a cooperação, a participação, a responsabilidade, o cuidado [...] Enfim, mais que ‘ensinar’ e/ou transmitirmos conhecimentos e técnicas há que criarmos espaços de exercício de atitudes que sejam mais coerentes com nossos princípios, fundamentos, teses, teorias ou pressupostos de mundo, bem como de formas de *ser* e de *estar* neste mundo (p. 54, grifo do autor).

A EA desenvolvida nas Unidades de Conservação, como vimos, foi estruturada em esferas institucionais ligadas à estrutura governamental de meio ambiente (CARVALHO, I., 2001; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2008) e antes de partirmos para as análises dos dados, convém apresentarmos o conceito de UC e caracterizarmos seu trajeto histórico desde o momento da sua constituição até o seu desenvolvimento. Inicialmente concebidas como espaços voltados à conservação e proteção de seus atributos, passam a ser reconhecidas enquanto espaços educativos.

3 UNIDADE DE CONSERVAÇÃO: UM MODELO PARA A CONSERVAÇÃO BRASILEIRA

A criação e gestão das Unidades de Conservação no mundo atual vem se constituindo em uma das principais formas de intervenção governamental e participação da sociedade civil, visando resguardar os atributos naturais e culturais e conter as perdas da biodiversidade face à intensificação da degradação ambiental imposta pela sociedade em um período mais recente, denominado por “crise ambiental”. De acordo com Medeiros, Irving e Garay (2004), a natureza passou a ser considerada como patrimônio nacional e por isso “[...] proteger a natureza entra definitivamente na agenda governamental brasileira, passando a configurar um objetivo complementar da política de desenvolvimento nacional” (p. 84).

Sob a denominação de Unidade de Conservação figuram diversas modalidades e categorias e, apesar de hoje haver consenso quanto ao propósito e finalidade das UC, seus objetivos e formas de proteção à natureza eram e ainda são múltiplos e complexos, conforme aqui os apresentamos de forma sintética e não estritamente cronológica.

As primeiras áreas protegidas, dentre as quais estão as chamadas Unidades de Conservação (UC), foram constituídas em meados do século XIX e de acordo com Diegues (2000), resguardavam áreas naturais consideradas intocadas e que deveriam permanecer intactas. Eram concebidas como áreas onde “[...] *no existía impacto humano significativo, donde la presencia humana estaba restringida a visitantes y excluía el desarrollo de actividades productivas y la intensiva utilización de sus recursos*” (MUÑOZ; BENAYAS, 2007, p. 123-124).

Proibir a ação humana dentro da área delimitada era uma maneira de conceber uma área protegida e de representar o “mundo natural”, admitida pelo grupo dos preservacionistas. O movimento preservacionista é relatado desde meados do fim do século XIX e ele, de acordo com Loureiro, Azaziel e Franca (2007, p. 26), “incentivou a criação de parques nacionais para a proteção das matas, porque a extensão das cidades e da atividade industrial estavam destruindo muito o patrimônio natural”. Esse mesmo período foi influenciado pelo movimento romântico, período em que a natureza era sacralizada.

Diegues (2000, p. 13), referindo-se à esse mesmo período, indica que para o “[...] naturalismo da proteção da natureza do século passado, a única forma de proteger a natureza era afastá-la do homem, por meio de ilhas onde este pudesse admirá-la e reverenciá-la”, pois foi caracterizado por uma rápida expansão urbano-industrial, que levava um determinado grupo (preservacionistas americanos) a entender que o ser humano era o agente destruidor da

natureza. E independente dessa transformação, “poderiam existir pedaços do *mundo natural* em seu estado primitivo, anterior à intervenção humana” (p. 13, grifo do autor). Esse movimento acreditava, portanto, na intocabilidade da natureza e de certa maneira, excluía o ser humano desse contexto, promovendo a separação entre o mundo natural e o mundo social.

Na virada do século XIX para XX, nasce nos Estados Unidos o que McCormick (1992) chamará de um movimento bipartido, entre os preservacionistas e os conservacionistas. Diegues (2000) centra o debate dos movimentos preservacionista e conservacionista em torno de dois protagonistas: John Muir (preservacionismo) e Gifford Pinchot (conservacionismo). Para o primeiro grupo:

Se a essência da ‘conservação de recursos’ é o uso adequado e criterioso dos recursos naturais, a essência da corrente oposta, a preservacionista, pode ser descrita como a reverência à natureza no sentido da apreciação estética e espiritual da vida selvagem (*wilderness*). Ela pretende proteger a natureza contra o desenvolvimento moderno, industrial e urbano (DIEGUES, 2000, p. 30).

[...] Muir era também um preservacionista ativista, ao definir os valores intrínsecos da natureza selvagem e ao lutar pela implantação de parques nacionais (p. 32).

Em oposição aos ideais defendidos pelo grupo preservacionista, em um outro extremo estavam os conservacionistas, que previam o uso e controle dos recursos naturais a favor da sociedade:

Na verdade, Pinchot agia dentro de um contexto de transformação da natureza em mercadoria. Na sua concepção, a natureza é frequentemente lenta e os processos de manejo podem torná-la eficiente; acreditava que a conservação deveria basear-se em três princípios: o uso dos recursos naturais pela geração presente; a prevenção de desperdício; e o uso dos recursos naturais para benefício da maioria dos cidadãos (DIEGUES, 2000, p. 29).

Ambos os movimentos lutavam a favor da delimitação de áreas protegidas, embora com ideais antagônicos, conforme nota-se pelo contido no excerto a seguir: “Esse último tema (áreas protegidas) é paradigmático, uma vez que expressa modos diferenciados de perceber a questão do homem em relação ao meio ambiente” (DIEGUES, 2000, p. 41).

Ainda que ambos os movimentos tenham exercido grande influência na criação dessas áreas, o processo de criação da primeira área protegida no mundo – o Parque Nacional de Yellowstone, instituído nos Estados Unidos no ano de 1872 – foi procedido sob a ótica da corrente preservacionista, esta última embasada na concepção de naturalismo cujos objetivos

reafirmavam a necessidade de proteger a vida selvagem (“*wilderness*”) ameaçada pela civilização urbano-industrial (MEDEIROS; IRVING; GARAY, 2004). O intuito era dispor de grandes áreas para usufruto das populações urbanas para fins de recreação (VALLEJO, 2002).

O mesmo ocorreu no Brasil, que instituiu sua primeira UC no ano de 1937 (MEDEIROS, 2006). De acordo com Diegues (2000), a compreensão de natureza intocada faz parte de um neomito, que foi transposto dos Estados Unidos para o Brasil (e outros países), desconsiderando nesse processo as diferenças culturais, sociais e ecológicas (mas também políticas e econômicas).

Se comparada ao panorama mundial, a instituição de áreas protegidas no Brasil ocorreu de forma bastante lenta. Medeiros (2006) retrata o cenário brasileiro anterior aos anos de 1934 e 1937 como de quase total imobilismo pelo governo, como vemos:

No curto espaço de tempo entre os anos de 1934 e 1937, grande parte dos instrumentos legais que dariam o suporte necessário para a efetiva criação de áreas protegidas no Brasil foi estabelecida, em contraposição ao imobilismo quase que total com que esta questão vinha sendo tratada pelo governo central desde a instituição da República em 1889 (p. 46).

No Brasil, as primeiras áreas protegidas foram instituídas na década de 1930, ocorrendo uma explosão no surgimento dessas áreas, no entanto, em meados das décadas de 1970 e principalmente de 1980 (DIEGUES, 2000).

Medeiros, Irving e Garay (2004) atribuem à esse crescimento uma razão geopolítica. O período de ditadura militar teria exercido forte influência (e controle) na política de proteção dos recursos naturais: “[...] sobretudo durante os 20 anos em que o país viveu sob uma ditadura militar (1964-1984). Durante este período, o expediente de **criação de áreas protegidas compôs o instrumental estratégico utilizado pelo Estado nas ações de expansão, integração e controle do território**” (p. 86, grifo nosso).

Outros autores, que também observaram no período de 1976 até a década de 1990 o aumento do número de áreas protegidas, afirmam ser quando “[...] o Brasil fez um grande investimento em parques e outras unidades de conservação federais, estaduais, municipais e privadas – bem maior que qualquer outro país tropical e comparável ao de países em desenvolvimento”, relacionando esse crescimento com o “**rápido crescimento da consciência de conservação**” (MITTERMEIER et al., 2005, p. 14, grifo nosso). A respeito do crescimento de áreas protegidas é dito:

O crescimento da consciência diante das questões ecológicas globais ampliou a participação popular em relação à qualidade de vida humana e o meio ambiente, representando outro aspecto relevante na análise das questões pertinentes às unidades de conservação. Portanto, vem aumentando as pressões junto aos governos para a constituição de políticas conservacionistas. A formação de uma rede em escala mundial e das redes nacionais, enquanto produto da expansão da consciência ambientalista, tem contribuído para aumento do número e extensão das áreas protegidas (VALLEJO, 2002, p. 57).

Madureira e Tagliani (1997) concordam com os autores, mas ressaltam:

Constata-se que houve um aumento considerável na criação de unidades de conservação nas últimas décadas, estando o Brasil acima da média mundial, que é de 3,1%, o que denota um interesse autêntico na conservação do patrimônio genético nacional. Porém, por diferentes questões de ordem estrutural e política, ainda persistem na prática problemas diversos nas áreas protegidas: falta de regulamentação fundiária, de fiscalização, organização, de recursos humanos, infra-estrutura [sic] [infraestrutura], assim como a ausência de programas de educação ambiental (p. 16).

Retrocedemos um pouco. A primeira UC criada no Brasil, no ano de 1937, foi também o primeiro Parque Nacional criado, nomeado “Itatiaia”, que tinha como propósito incentivar a pesquisa científica e oferecer áreas de lazer às populações urbanas. Contudo, não havia até o momento, mesmo em nível mundial, definição para os objetivos dos parques nacionais.

De acordo com Diegues (2000), foi convocada a Convenção para a Preservação da Flora e Fauna no ano de 1933, momento em que: “[...] definiram-se três características do parque nacional: a) são áreas controladas pelo poder público; b) para a preservação da fauna e flora, objetos de interesse estéticos, geológico, arqueológico, onde a caça é proibida; c) e que devem servir à visitação pública” (p. 99).

Em nível nacional ficou estabelecido pelo decreto nº 16.677 de 1944 que compete aos Parques Nacionais “[...] conservar para fins científicos, educativos, estéticos ou recreativos as áreas sob sua jurisdição [do Serviço Florestal]” (BRASIL, 1944).

Além da Convenção para a Preservação da Flora e Fauna ocorrida em 1933, realizou-se em 1962, em Seattle, Estados Unidos, a Primeira Conferência Mundial sobre Parques Nacionais, com destaque para algumas recomendações: estímulo à criação de parques nacionais marinhos e também à educação ambiental (DIEGUES, 2000). O Código Florestal, Lei Federal 4.771 de 15/09/65, estabelece que a criação dos Parques e Reservas Biológicas deve ter como finalidade “resguardar atributos excepcionais da natureza, conciliando a

proteção integral da flora, da fauna e das belezas naturais com a utilização para objetivos educacionais, recreativos e científicos” (BRASIL, 1965, Art. 5º).

Desponta da necessidade de ordenação da criação e gestão dos Parques Nacionais o estabelecimento do Decreto nº 84.017, de 21 de setembro de 1979, que definiu melhor as bases para a criação e gestão dessa categoria. Nele está prevista a constituição do plano de manejo “A fim de compatibilizar a preservação dos ecossistemas protegidos, com a utilização dos benefícios deles advindos, serão elaborados estudos das diretrizes visando um manejo ecológico adequado e que constituirão o Plano de Manejo”, um projeto que estabelece o zoneamento da área conciliando a preservação dos ecossistemas com os usos e finalidades (BRASIL, 1979, Art. 5º) previstos em instrumentos legais anteriores.

Dessa forma, é possível empreender que historicamente, a criação de UC atendeu a diferentes objetivos e não somente a proteção da biodiversidade, em parte porque às áreas protegidas foram atribuídos também diferentes conceitos. Como consequência dos desdobramentos desses encontros:

[...] resultou das várias mudanças conceituais e das perspectivas na criação e gestão das unidades de conservação pelo mundo, além de desempenharem um papel organizador e coordenador de políticas de conservação. Fora os parques, foram surgindo novas categorias de manejo como as Reservas Naturais, Monumentos Naturais, Reservas Silvestres, Reservas da Biosfera, etc. As perspectivas de criação também se diversificaram [...] O desenvolvimento científico entre as décadas de 30 e 60, paralelamente ao incremento dos impactos da extração de recursos naturais, atividades industriais e redução da biodiversidade mundial, motivou o surgimento de uma nova perspectiva para as unidades de conservação, que foi a da conservação, estimulando o uso racional de recursos naturais e o manejo de espécies (VALLEJO, 2002, p. 60).

No campo das políticas ambientais são também atribuídas novas perspectivas, acompanhando as mudanças ocorridas nos conceitos de áreas protegidas. Para Cunha e Coelho (2010), as políticas ambientais que influenciaram as décadas de 1970 e 1980 estavam fortemente atreladas à ideia de proteção ambiental sob um viés preservacionista: “[...] com base em um governo central forte, na criação de unidades de conservação e numa estratégia coercitiva e punitiva, de regulação e controle, para evitar a utilização dos recursos naturais das áreas a serem protegidas das atividades humanas” (p. 63). Esse modelo de criação de áreas protegidas é bastante questionado por Diegues (2000).

Esta é uma questão central, a qual já vínhamos debatendo desde o início dessa dissertação. Como percebemos o ser humano em relação à natureza? Qual(is) seu(s) modo(s)

de interagir e produzir? Repensar essa(s) relação(ões) é tentar superar um determinismo de que toda ação humana é perniciosa. Isso se deu ainda em meados de 1980, quando uma outra vertente alcunhada socioambiental ganhou destaque. Dentre seus pressupostos, evidenciamos a mudança de percepção do ser humano, não mais visto como agente degradador da natureza, mas sim como ator social, cujo papel é também o de conservar a natureza, impactando diretamente a mudança no campo das políticas ambientais:

[...] tem-se enfatizado a ampliação dos mecanismos de participação dos diversos atores sociais envolvidos com a gestão dos recursos naturais. Depois de um período em que as iniciativas de regulação estiveram fortemente centralizadas junto às instituições governamentais, o cenário das décadas de 1980 e 1990 foi sendo crescentemente marcado pela busca de modelos alternativos de participação da sociedade civil nos processos de tomada de decisão de políticas [...] com caráter ambiental (CUNHA; COELHO, 2010, p. 66).

A respeito do que o autor cunhou de perspectivas de criação, é possível observar ao longo dos anos uma evolução (no sentido de mudança, mas não de superação ou de avanço) acerca da concepção de áreas protegidas. Estas também resumem algumas das principais características das áreas protegidas. Com base nos referenciais teóricos aqui contemplados, primeiramente era entendida como área destinada exclusivamente à contemplação da natureza; até meados da década de 1960, esses espaços eram destinados à realização de pesquisas científicas, visitas de naturalistas e aventureiros e; posteriormente e mais recentemente, identificamos um novo modelo de gestão, que incluía a utilização da área para o desenvolvimento de atividades recreativas do público em geral¹⁰ (MUÑOZ; BENAYAS, 2007).

Embora essa constatação reflita a realidade da Espanha, podemos generalizar e nomear os principais objetivos que decorrem da instituição de UC atualmente. Vallejo (2002), contemplando as diferentes categorias de manejo, destaca como propósitos a serem alcançados pela política mundial contemporânea de criação de unidades de conservação, o desenvolvimento das atividades abaixo elencadas:

1. pesquisa científica;
2. proteção da vida selvagem;
3. preservação de espécies e da diversidade genética;
4. manutenção dos serviços de meio ambiente;

¹⁰ Pivelli (2006), em sua dissertação, busca construir a ideia do potencial pedagógico de espaços não formais, geralmente associados estritamente ao lazer.

5. proteção de aspectos naturais e culturais específicos;
6. recreação e turismo;
7. educação;
8. uso sustentável de recursos de ecossistemas naturais; e
9. manutenção de atributos culturais tradicionais.

Pelo que foi apresentado até o momento acerca da compreensão de áreas protegidas, não mais convém considerá-las como “ilhas”, isoladas e segregadas de seu entorno, uma vez que as pressões e as ameaças que as cercam muitas vezes são oriundas do seu exterior. De acordo com Dias, G. (2004), é exatamente por considerar estas áreas como “ilhas” que muitas UC tem sido levadas à destruição e instabilidade. Era necessário, portanto, pensar na gestão dentro e fora da UC. Em outros termos:

Durante várias décadas acreditava-se que bastava ter uma área protegida, isolada, gerida somente por um governo nacional em terras de sua propriedade e com a gestão voltada para seu interior que se protegia de forma satisfatória a biodiversidade. Isso não é mais adequado, não necessariamente continua benéfico e em muitos casos nem é possível (MARETTI et al., 2012, p. 337).

Estas e outras características moldaram e configuraram a rede de áreas protegidas, que de acordo com o apresentado por Maretti et al. (2012), é resignificada a cada momento:

Em suma, a cada época, parece que os conceitos e os objetivos são imperativos, ou até definitivos. Mas, a cada passo da evolução, a rede de áreas protegidas é resignificada, retrabalhando, ainda que conceitual e inconscientemente, o conjunto de áreas protegidas que haviam sido definidas por outras razões. E tal processo certamente continuará, no futuro. Portanto, é necessário lembrar que não é só o conceito científico atual da biodiversidade que define o valor das áreas protegidas. Mais que isso, é importante reconhecer que, mesmo com enfoque científico, ainda se trata de valores sociais, para ou pela humanidade (p. 334-335).

Os autores apresentam no quadro 1 duas perspectivas acerca do modelo de gestão de áreas protegidas, clássico e atual, e elencam algumas das principais modificações ocorridas que traduzem a concepção de área protegida que vem sendo historicamente repensada e definida de acordo com certos valores.

Quadro 1 - Comparação entre os modelos clássico e atual de áreas protegidas

MODELO CLÁSSICO (COMO AS ÁREAS PROTEGIDAS ERAM)	MODELO ATUAL (COMO AS ÁREAS PROTEGIDAS TÊM SE TORNADO)
Áreas reservadas e administradas com intenção de se proteger dos impactos externos (aceitando mais a posição dos visitantes do que das comunidades locais).	Com diferentes ecossistemas, geridas com as comunidades e outros grupos sociais locais, para elas e em alguns casos por elas; e geridas com objetivos também sociais e econômicos, além da conservação e da recreação.
Criadas com maior ênfase nas aparências do que no funcionamento dos sistemas naturais; relacionam-se mais com os remanescentes e menos com processos e com a restauração; implementadas separadamente, uma por uma, e manejadas como 'ilhas' , sem atenção ao entorno.	Estabelecidas por razões científicas, econômicas e culturais, com justificativas mais complexas; relacionam-se também com processos e com reabilitação ; concebidas como parte de sistemas (nacionais, regionais e internacionais), redes e conjuntos (mosaicos, corredores, etc.).
Administradas por governos centrais , ou definidas a partir desses, manejadas por especialistas em recursos naturais e tratadas como uma atividade tecnocrática .	Geridas com ou por vários parceiros (diferentes níveis de governos, comunidades locais, indígenas, setor privado, ONGs, etc.), com capacidades múltiplas e como parte de políticas públicas – requerendo sensibilidade, consultas e decisões astutas.
Manejadas de forma reativa , com perspectivas de curto prazo, muito voltadas aos turistas e pouca consideração com outros atores sociais (inclusive as comunidades locais), além de não proceder a consultas e não prestar informações à sociedade.	Geridas com perspectivas de longo prazo, de forma adaptativa , com processos de aprendizagem, com mecanismos participativos e com atenção voltada também para as comunidades locais e suas necessidades.
Sustentadas pelas instituições públicas (ou seja, indiretamente pelo contribuinte); vistas como ativos das instituições nacionais , com as considerações nacionais prevalecendo sobre as locais; preocupação e responsabilidade exclusivamente nacionais.	Sustentação e busca por diferentes fontes de recursos , como complemento à dotação orçamentária; vistas também como um ativo da sociedade e das comunidades locais; e ainda com responsabilidades também internacionais .

Fonte: Maretti et al. (2012)

Acompanhando esse momento de transição, gostaríamos de apresentar também de forma bastante sucinta o histórico de criação dos órgãos responsáveis pela criação e gestão dessas áreas nas diferentes esferas administrativas, que compreendem as esferas federal, estadual, municipal, podendo em alguns casos a UC ser gerida até mesmo por iniciativa privada.

Até meados de 1967, as UC federais eram geridas pelo Ministério da Agricultura, quando o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) – instituído pelo Decreto

nº 289, de 28 de fevereiro de 1967 – criou o Departamento de Parques Nacionais e Reservas. Cabia, portanto, ao IBDF juntamente com o Ministério da Agricultura, administrar as UC (DIEGUES, 2000).

Assim como o IBDF, a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), fundada em 1973, a Superintendência de Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE) e a Superintendência da Borracha (SUDHEVEA) foram extintos quando da criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), instituído pela Lei 7.735, de 22 de fevereiro de 1989 (CUNHA; COELHO, 2010; MITTERMEIER et al., 2005). O IBAMA, incumbido da tarefa de administrar as UC federais, tornou-se o órgão responsável pela criação, implantação e manejo dessas unidades. De acordo com Pedrini (2007, p. 47), “Este órgão foi criado [...] com o fim de articular órgãos ambientais do governo federal com atribuições superpostas”.

A consolidação do IBAMA possibilitou o amadurecimento das discussões sobre o papel da educação na gestão ambiental pública e o desenvolvimento de diretrizes para sua implantação. Em 1992 foram criados os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) ligados às Superintendências Regionais do Instituto favorecendo a descentralização das ações, o envolvimento da sociedade civil e o estabelecimento de planejamento e metas mais consistentes. No mesmo ano criou-se o Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Em 2007 houve a fragmentação do IBAMA pela medida provisória 366/2007, constituindo-se outro órgão, o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), ao qual foi atribuída a tarefa de gerir as UC federais. Ao primeiro ficaram incumbidas as ações de fiscalização e licenciamento e de acordo com Lima (2011), a EA não foi incluída em nenhum dos organogramas.

No plano estadual, em 1970 é criada a Divisão de Proteção de Recursos Naturais (DPRN), subordinada à Coordenadoria da Pesquisa dos Recursos Naturais (CPRN), época em que ainda não existiam estratégias para planejar as unidades de conservação. O Instituto Florestal (IF), uma entidade pioneira nas ações de conservação do Estado de São Paulo, antes de se vincular à Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo (SMA-SP), criou a Divisão de Reservas e Parques Estaduais (DRPE), estabelecida pelo Decreto nº 11.138/78. O que permanece até os dias atuais é o modelo de gestão das UC por meio de programas.

Brito (2003) descreve cada um deles. De forma resumida, podemos dizer que os programas realizados hoje são: Regularização fundiária; Proteção; Visitação pública; Comunidades/Ecologia humana; Pesquisa; Capacitação e divulgação; Novas Unidades de Conservação. Cabe destacar que o programa de visitação pública “visa planejar, monitorar e

orientar atividades dos diferentes grupos de visitantes; **desenvolver programas de educação ambiental** [...]” (p. 126, grifo nosso).

A respeito dos programas estabelecidos para a DRPE do IF, Brito (2003) avalia: “[...] sua operação não tem representado uma política uniforme e sólida para a proteção e gestão das unidades de conservação.” (p. 127), que iria impactar, anos depois, na reestruturação deste órgão.

Em 1986 foi constituída a SMA, que incorporou diversos órgãos de outras Secretarias. Dentre eles, estavam a CPRN e o DPRN (BRITO, 2003). Ela foi a primeira secretaria especificamente voltada às questões ambientais no país, cuja responsabilidade estava atribuída à administração de grande parte das áreas naturais legalmente protegidas. São definidos como objetivos da SMA:

- a) Promover a preservação, a melhoria e a recuperação da qualidade ambiental; b) coordenar e integrar as atividades ligadas à defesa do meio ambiente; c) promover a elaboração e o aperfeiçoamento das normas de proteção ao meio ambiente; d) incentivar o desenvolvimento de pesquisas e processos tecnológicos destinados a reduzir a degradação da qualidade ambiental; e) estimular a realização de atividades educativas e a participação da comunidade no processo de preservação do meio ambiente (BRITO, 2003, p. 124).

Para aperfeiçoar a gestão e otimizar as ações de conservação, o Governo do Estado de São Paulo editou o Decreto nº 51.453, de 29 de dezembro de 2006, que criou o Sistema Estadual de Florestas do Estado de São Paulo (SIEFLOR), instituindo a gestão integrada entre o Instituto Florestal (IF) e a Fundação Florestal (FF), responsáveis, respectivamente, pela pesquisa científica e gestão administrativa do sistema e ambos subordinados à SMA-SP:

Compete à Fundação Florestal o controle, administração e gestão financeira, operacional e técnica das unidades do SIEFLOR. Já ao IF compete o controle, a administração e o custeio das atividades relacionadas ao desenvolvimento de projetos de pesquisa desenvolvidos nas UC. O SIEFLOR conta com um Conselho Gestor, composto por membros da Fundação e do Instituto Florestal, além de um representante do gabinete da SMA (SÃO PAULO, 2010, p. 228).

Após alguns anos um novo Decreto, 54.079 de 5/3/2009, estabeleceu algumas reformulações, resultantes da reavaliação das gestões e tarefas atribuídas ao IF e FF. “À FF coube a responsabilidade da administração e gestão das demais UC do Estado, bem como propor o estabelecimento de novas áreas protegidas. A Fundação Florestal é responsável pela gestão de 89 UC, sendo 29 Parques Estaduais [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 228).

Atualmente, as Unidades de Conservação federais são administradas pelo ICMBio e pelos proprietários de reservas particulares do patrimônio natural. Em São Paulo, via de regra, as UC estaduais são geridas pelo FF, exceto casos excepcionais em que o IF administra algumas delas¹¹. As municipais pela Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), órgão subordinado à Prefeitura do Município de São Paulo e que também administra os parques municipais urbanos¹².

Em meio a toda essa reestruturação pela qual passaram os órgãos ambientais, destacamos duas das principais políticas ambientais voltadas para áreas protegidas no âmbito nacional – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP).

Medeiros (2006) relembra que desde os anos 1970 já existiam estudos que apontavam “[...] para a necessidade de promover uma maior ordenação no processo de criação de áreas protegidas [...] através de sua reorganização sob a forma de um sistema único e integrado” (p. 54). Até então, afirmam Medeiros, Irving e Garay (2004, p. 85): “[...] instituiu-se no país até o início dos anos 90, um sistema de criação de áreas protegidas complexo e desarticulado, cuja consequência mais perversa era a sua precária gestão, com enorme desperdício de recursos e oportunidades”.

A proposta para a implantação de um sistema de unidades de conservação ocorreu em 1979, quando o IBDF lançou seu primeiro plano. De acordo com Rylands e Brandon (2005), o plano esteve, por sete anos, bastante desestruturado, principalmente por falta de consistência (categorias mal definidas). Um novo projeto foi então apresentado ao Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) e ao Congresso Nacional, em 1989, culminando com a criação oficial do SNUC no ano de 2000. O SNUC, instituído pela Lei n. 9.985, de 18 de Julho de 2000, visava estruturar e organizar as áreas protegidas:

Nele, finalmente foi concretizada a ambição surgida no final dos anos 70 de estabelecer um sistema único – o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) – que definiria critérios mais objetivos para a criação e gestão de algumas tipologias e categorias de áreas protegidas que antes se encontravam dispersas em diferentes instrumentos legais (MEDEIROS, 2006, p. 56).

¹¹ De acordo com o CNUC, o Parque Estadual Alberto Löfgren é gerido pelo Instituto Florestal. Verificamos inclusive em nossa última pesquisa realizada, em 22 de abril de 2014, que não existem informações acerca do parque em questão no *site* da Fundação Florestal.

¹² Os parques urbanos não são considerados Unidades de Conservação, pois não são contemplados pela Lei que instituiu o SNUC, que criou a terminologia Unidades de Conservação para se referir às áreas demarcadas com dinâmicas de gestão bastante particulares.

Após sua sistematização e aprovação, o SNUC tem contribuído nos processos de criação, implantação e gestão das UC no âmbito das três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) e também da iniciativa privada. Pretendemos, nesse momento, refletir sobre essas três etapas e pontuar algumas questões, começando com a de criação de uma área protegida. Mas antes, gostaríamos de ressaltar alguns questionamentos acerca da criação e gestão de UC:

Em geral, a relação estabelecida entre a população e as unidades de conservação caracteriza-se por falta de consciência sobre a importância das áreas protegidas, ausência de apoio público na sua criação e manutenção e nenhuma participação pública na administração e manejo dos recursos naturais (WELLS; BRANDON, 1992 apud ROCHA, 1997, p. 238).

Partindo dessas circunstâncias, anteriores à regulamentação do SNUC, apresentaremos algumas proposições que de certa forma visavam superar, se não todas, ao menos uma das fragilidades apontadas. O intuito era que o modelo brasileiro expressasse a importância da participação da sociedade (e não somente do poder público) também na defesa dos recursos naturais. Diegues (2000) dirá que expressar a importância de participação pública nos processos decisórios não é garantia de efetivação da participação na gestão dessas áreas.

Nesse sentido, a fase de criação de uma Unidade de Conservação já previa a participação, de acordo com a Lei do SNUC: “deve ser precedida de estudos técnicos e de consulta pública¹³ que permitam identificar a localização, a dimensão e os limites mais adequados para a unidade, conforme se dispuser em regulamento” (BRASIL, 2000, Cap. IV, parágrafo 2º). Voltaremos nesse tópico posteriormente.

Com a instituição do SNUC, um novo modelo especial de ordenamento territorial estava previsto e o processo decorrente da criação de UC acabou por determinar e restringir para cada categoria de manejo atividades diversas de acordo com os objetivos e normas de uso e acesso que a regulam. Sobre o modelo de proteção brasileiro, Medeiros (2006) nos diz:

É inegável, porém, que um importante aspecto do modelo de proteção que se construiu no país, nesse período, foi a sua capacidade de ter estabelecido, desde o início, distintas tipologias e categorias de áreas protegidas voltadas para uma gestão ambiental do território que garantisse, pelo menos conceitualmente, tanto a preservação e intocabilidade de áreas estratégicas

¹³ Porém, o parágrafo 4º do Art. 22, capítulo IV, apresenta uma exceção. Fica determinado que a consulta pública para a criação das categorias Estação Ecológica e Reserva Biológica não é obrigatória (BRASIL, 2000).

quanto à conservação através da utilização controlada dos recursos naturais em áreas específicas (p. 51).

Diante dessa estratégia, ficaram então estabelecidas doze categorias de manejo¹⁴, distribuídas em dois grandes grupos: As unidades de conservação de proteção integral e de uso sustentável. Existem também outras categorias que não são contempladas pelo SNUC, mas que foram criadas para “atender peculiaridades regionais e locais que são objeto de proteção especial, também voltadas à conservação do patrimônio natural e cultural” e definidas como Parques Ecológicos, Reservas Estaduais, Áreas sob Proteção Especial e Áreas Naturais Tombadas (SÃO PAULO, 2009a). Medeiros, Irving e Garay (2004, p. 85) fazem uma breve síntese sobre as distintas tipologias instituídas por diferentes legislações:

O resultado prático deste processo de construção resultou, hoje, num modelo brasileiro que é composto basicamente por duas tipologias distintas de espaços destinados à proteção dos recursos naturais: a) as áreas protegidas territorialmente demarcadas e com dinâmicas de uso e gestão bem definidas – genericamente denominadas de Unidades de Conservação (UCs) - e que fazem parte do SNUC (Lei 9985/00); e b) espaços protegidos através de instrumentos legais pelos seus atributos e serviços, sobretudo ecológicos, mas sem uma prévia delimitação territorial – as Áreas de Preservação Permanente (APPs) e as Reservas Legais (RL) – incluídas na segunda versão do Código Florestal de 1965 (Lei 4771/65).

Com a instituição do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), fica estabelecida a obrigatoriedade de se elaborar o plano de manejo para todas as categorias de UC, competindo à esfera administrativa elaborar o documento dentro do prazo estipulado de cinco anos, a partir da data de sua criação. Conceituado como “[...] documento técnico mediante o qual, com fundamento nos objetivos gerais de uma unidade de conservação, se estabelece o seu zoneamento e as normas que devem presidir o uso da área e o manejo dos recursos naturais” (BRASIL, 2000, Art. 2º, inciso XVII), constitui-se como um importante documento para presidir os possíveis usos e acesso da área durante a implantação de uma UC. “Um plano de manejo é, simplesmente, a matriz para a implementação, manutenção e uso de uma unidade de conservação” (DOUROJEANNI, 2005a, Não paginado). Ele ainda representa:

¹⁴ Desde o Decreto nº 23.793 de 1934, que estabelece o Código Florestal, foram criadas quatro tipologias para as áreas protegidas, que englobavam três categorias: Parque Nacional, Florestal Nacional e Reserva de Proteção Biológica ou Estética. Estas, ao longo dos anos, sofreram diversas modificações – principalmente em função da instituição de uma nova versão do Código Florestal, como o de 1965 – e atualmente são aceitas as categorias instituídas pelo SNUC. Mais detalhes sobre esse processo podem ser encontrados em Medeiros (2006).

[...] a consolidação do conhecimento científico gerado na unidade de conservação a partir da realização de análises e diagnósticos dos elementos do meio físico (geologia, geomorfologia, clima e solos), biótico (fauna, flora e vegetação) e social (uso e ocupação da terra, socioeconomia, visitação pública, vetores de pressão, patrimônio histórico-cultural material e imaterial) (SÃO PAULO, 2009a, p. 45).

Apesar da obrigatoriedade estabelecida pelo SNUC, a elaboração e implementação dos planos de manejo no Brasil, com base em dados divulgados pelo IBAMA (2008), pouco se consolidou, realidade que revela, de acordo com Medeiros e Pereira (2011, p. 281), “[...] o crônico problema de planejamento na gestão dessas áreas, que se traduz em um dos desafios a serem superados pelos órgãos gestores.”

Diegues (2000) é um autor deveras crítico ao sistema de UC e elabora uma de suas análises em torno da questão dos saberes ditos “tradicionais” e dos “científico-modernos”. Se tratando de proteção à natureza, afirma que o primeiro é ignorado em detrimento do segundo, este embasado em modelos ecossistêmicos para administrar e regular os recursos naturais. “Muito raramente os ‘planos de manejo’ de áreas protegidas incorporam os *conhecimento e manejo tradicionais*, mesmo quando grupos tradicionais ainda vivem nas áreas protegidas” (p. 71-72, grifo do autor). Ainda de acordo com o autor, a ciência possui limitações e exatamente por esse motivo, considera importante integrar o etnoconhecimento das populações tradicionais nos planos de manejo, principalmente em UC que possuam comunidades tradicionais em seu interior.

Além dos estudos técnicos realizados, conforme já mencionados acima, é também durante a etapa de criação das UC que são planejados, organizados e estruturados seus programas de manejo. São diversos os programas, podendo compreender programas de gestão organizacional, de proteção, de pesquisa e manejo do patrimônio cultural e natural, de uso público, de interação socioambiental e de regularização fundiária.

Apresentada uma breve síntese das diretrizes que orientam a criação e implantação de UC, concentramos nossa atenção para discorrer e debater sobre os processos de gestão dessas áreas. Nesse momento resgatamos a discussão acerca da importância da participação da sociedade civil nos processos decisórios, um debate ensaiado anteriormente.

Visando descentralizar o controle dessas áreas pelo Poder Público e auxiliar a gestão de UC, foram criados os Conselhos gestores, que buscavam ampliar o processo democrático a partir da promoção de uma gestão compartilhada da UC. Um Conselho é definido por Mussi (2007, p. 76), apoiada em Gohn (2003) “[...] como um canal de participação formal e

cumprem o papel de instrumento mediador nas relações entre sociedade civil e Estado, servindo como via de mudanças sociais para a democratização das relações de poder”.

Estão entre as competências do Conselho Gestor: acompanhar a elaboração, implementação e revisão do Plano de Manejo da UC; propor diretrizes e ações para compatibilizar, integrar e otimizar a relação com a população do entorno ou do interior da unidade, conforme o caso; buscar a integração da UC com as demais áreas protegidas e com o seu entorno, entre outras.

Lembramos que de acordo com a Lei nº 9.985/2000, regulamentada pelo Decreto nº 4.340/2002 cada UC deve dispor de um Conselho, podendo ser Conselho Consultivo¹⁵ ou Conselho Deliberativo¹⁶, de acordo com a categoria da UC.

O conselho gestor poderia, portanto, fomentar discussões que procurassem integrar os objetivos de conservação e proteção da natureza com o de desenvolvimento local, competindo a ele garantir a participação da sociedade tanto nos processos de elaboração, implementação e revisão do plano de manejo, bem como na gestão da UC. O intuito é que os grupos que antes estavam à margem dos processos decisórios, seja da criação de uma área protegida ou de outras medidas assumidas pela gestão, estejam cientes e que participem das decisões. Porém, vale a pena lembrar:

Independentemente do avanço de se incorporar a participação da sociedade na implementação das políticas ambientais e, em especial, na gestão de UC, é importante registrar que tanto a Lei 9.985/2000, do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Snuc), como o Decreto 4.340/2002, que regulamenta a lei, falam superficialmente de normas e diretrizes relacionadas à democratização dos procedimentos de criação de áreas protegidas. Isso faz com que gestores(as) de UC tenham diferenciados entendimentos e práticas no que diz respeito à implantação e ao funcionamento dos conselhos (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2007, p. 35).

Não basta também a criação de Conselhos por si só. Deve-se haver incentivo para a participação, pois conforme bem apontam os autores:

Para tanto, no planejamento e na realização das ações, é preciso considerar as desigualdades existentes no acesso a dados e informações e na infraestrutura [sic] [infraestrutura] de suporte administrativo. Também é preciso lembrar que algumas pessoas estão habituadas com a linguagem tec-

¹⁵ A Instrução Normativa 11/2010 regulamenta o processo de formação dos Conselhos Consultivos das seguintes categorias: Parque Nacional, Reserva Biológica, Estação Ecológica, Monumento Natural, Refúgio de Vida Silvestre e Florestas Nacionais.

¹⁶ A Instrução Normativa 02/2007 disciplina as diretrizes, normas e procedimentos para formação e funcionamento do Conselho Deliberativo de Reserva Extrativista e de Reserva de Desenvolvimento Sustentável.

noburocrática, ao passo que outras não (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2007, p. 36).

A formação de conselhos gestores prevista pelo SNUC, além de auxiliar na criação e implementação das UC, também possibilita a participação da sociedade na gestão. Este é um mecanismo que permite a interação entre a sociedade civil, o governo e a UC, contudo, não é o único mecanismo capaz de promover tal interação.

Uma iniciativa do Estado de Tocantins tem permitido que diversos segmentos da sociedade (Organizações Não Governamentais (ONGs), sociedade civil, empresas, órgãos públicos etc.) acompanhem e participem da gestão das UC do Estado. Foi implantado o Sistema Informatizado de Gestão de Unidades de Conservação (GESTO), que “[...] já vem aprimorando significativamente a integração das informações sobre as unidades conservadas, as tomadas de decisão necessárias, o estímulo à participação pública e, principalmente, a gestão eficaz e em tempo real” (MORETTI; SILVA, 2012, p. 7). Iniciativa muito diferente da que encontramos em nível nacional.

O Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC)¹⁷ é uma ferramenta de busca online que agrega informações sobre as UC geridas pelas diferentes esferas administrativas e que estão distribuídas em todo território nacional. Nele estão disponibilizadas “informações básicas sobre cada UC cadastrada, tais como área, categoria de manejo, objetivos, órgão gestor, conselho gestor, plano de manejo, além de informações georreferenciadas da localização da UC”, que podem ser acessadas pela sociedade.

Ainda que não faça parte da realidade de grande parte das UC brasileiras ter auferido a efetiva participação dos diferentes segmentos da sociedade na gestão dessas áreas, após quatro anos da consolidação do SNUC, Medeiros, Irving e Garay (2004) afirmam ter o Sistema contribuído e produzido resultados positivos, a saber, “o incremento do processo participativo na criação e gestão das Unidades de Conservação” (p. 92).

Em contrapartida, não podemos idealizar o SNUC, como se bastasse um único sistema para que todas as UC fossem regularizadas, todas suas categorias de manejo reconhecidas e destituídas de controvérsias e conflitos, como se a simples orientação pelas diretrizes estabelecidas fossem garantia de resolução de todos os problemas relativos à degradação ambiental e social. A respeito do sistema, Diegues (2000, p. 118):

¹⁷ Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC): <http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs>

[...] vê essas unidades como verdadeiras *ilhas* interligadas entre si para constituir um sistema. Não há nenhuma consideração substancial de como esse sistema contribui para a conservação e o desenvolvimento sustentado do país como um todo [...] Em suma, o SNUC é um ‘sistema fechado’, isolado da realidade do espaço total brasileiro que tem sido amplamente degradado e ‘mal desenvolvido’ há décadas.

No que tange aos aspectos negativos, destacamos o caso da efetiva implementação das UC, que muitas vezes ficam no papel, conforme bem destaca Medeiros, Irving e Garay (2004, p. 92):

A falta de recursos humanos e financeiros constitui um problema crônico no modelo brasileiro que impôs sérias restrições ao funcionamento de muitas Unidades de Conservação. Muitas sobreviveram apenas ‘no papel’, sem que qualquer intervenção fosse realizada ou mesmo que seus Planos de Manejo fossem elaborados.

Gurgel et al. (2009, p. 112) sugere, mais recentemente que “Atualmente o nível de implementação das UC é muito heterogêneo, variando das muito bem estruturadas [...] a unidades que não dispõem da infraestrutura necessária para seu funcionamento devido à falta de recursos”.

Postas estas problemáticas identificadas a partir de uma breve análise à luz do SNUC, um grupo de especialistas, gestores de Unidades de Conservação e lideranças da sociedade civil e de movimentos sociais contribuiu para a elaboração de um novo aparato jurídico. O Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas instituído pelo Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006 (embora ainda não esteja regulamentado) visa estabelecer “um sistema abrangente de áreas protegidas ecologicamente representativo, efetivamente manejado, integrado a áreas terrestres e marinhas mais amplas, até 2015”.

Dentre os seus princípios, destacamos: “XVI - cooperação entre União e os Estados, Distrito Federal e os Municípios para o estabelecimento e gestão de unidades de conservação”; “VII - reconhecimento das áreas protegidas como um dos instrumentos eficazes para a conservação da diversidade biológica e sociocultural”; “XXII - sustentabilidade técnica e financeira, assegurando continuidade administrativa e gerencial na gestão das áreas protegidas”; “XXIII - reconhecimento da importância da consolidação territorial das unidades de conservação e demais áreas protegidas”.

Dentre as diretrizes: “XII - fortalecer os instrumentos existentes de participação e controle social, bem como os de monitoramento e controle do Estado”; “XVI - utilizar o cadastro nacional de unidades de conservação como instrumento básico para gestão e

monitoramento da efetividade do SNUC” e “XVII - avaliar os impactos, efeitos e resultados do PNAP, e ajustar permanentemente as metas e ações assegurando sua funcionalidade e efetividade”.

A partir desse breve histórico, é notório o crescente interesse na diversidade biológica e cultural, através do número cada vez maior de UC criadas e suas diferentes tipologias instituídas. Sob esse prisma, as UC, primeiramente pensadas para fins contemplativos, incorporaram posteriormente ao uso da área, a pesquisa científica e a recreação. Com isso, a visitação tornou-se mais frequente e visando ordená-la, investiu-se no planejamento do programa de uso público. Este programa estabelece as diretrizes e as normas para a visitação pública (SÃO PAULO, 2009a), podendo ou não apresentar finalidades educativas. As atividades de uso público que apresentam propostas educativas são objeto de nossa pesquisa.

O intuito, portanto, era incorporar conforme destacamos a participação da sociedade como estratégia de conservação ou, em outras palavras, englobar a questão educacional no projeto de conservação, já que, ainda que regida por lei, a simples delimitação da área e seu respectivo programa de proteção não era suficiente para conter a degradação dessas UC.

Ao ser explorado seu potencial educativo, ganha notoriedade a educação ambiental, passando a ser implementada de forma mais sistematizada a partir da criação de (sub)programas específicos que orientam as ações de EA desenvolvidas pelas próprias UC.

Alguns grupos concebem a EA como importante instrumento para a conservação dos recursos naturais, sem realmente propor mudanças em nível de organização social, política ou econômica. Esses grupos também não estão interessados em discutir o modelo de Unidade de Conservação, pois o compreende como modelo para garantir a proteção da biodiversidade e toda prática educativa visará esse fim.

Outros grupos acreditam que se deva questionar a EA que se pauta por práticas reprodutoras da ordem social, econômica e política contemporâneas e que reproduz padrões de comportamentos ditos “corretos”. A medida que se supervaloriza a dimensão natural em detrimento da dimensão humana, social e cultural, negligencia-se a própria dinâmica de participação do ser humano no ambiente ao qual habita, transforma e constrói. Aqui, a EA é compreendida como um instrumento que deve suscitar o diálogo e compartilhar informações, impulsionando assim a participação e o controle social na gestão de UC, de forma a superar, com base em Guimarães, M. (2004), as ações pedagógicas que promovem a transmissão dos conhecimentos ditos “ecologicamente corretos”.

Mas afinal, qual o nosso entendimento sobre o processo educativo nessas áreas? Nós entendemos as ações de EA, especificamente nesse contexto, são de suma importância para

buscar explicitar os motivos pelas quais foram instituídas ou precisam ser instituídas UC, localizando-as historicamente, indicando caminhos que contribuam para a reflexão sobre como se estabeleceu e se estabelece atualmente a relação sociedade e natureza, a mesma relação que levou a delimitação de uma área protegida contra a própria intervenção humana e que agora, incentiva a participação social nos processos decisórios no que tange a gestão da UC.

Com base neste resgate histórico e com o aporte teórico de pesquisas já empreendidas acerca dessa temática, delimitamos na próxima seção o caminho que trilhamos para formularmos o problema de pesquisa a ser investigado.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Alguns trabalhos acadêmicos já procuraram compreender de que educação ambiental (EA) estamos falando quando inseridas em Unidades de Conservação (SAISSE, 2013; TOLEDO, 2002; VALENTI, 2010), cada qual com suas particularidades. Antes de debatermos alguns deles que entendemos ter contribuído muito para o avanço da produção do conhecimento dos processos educativos realizados em Unidades de Conservação (UC) e que logicamente auxiliaram nossas análises, convém apresentarmos a importância de ampliar os meios de divulgação de pesquisas que investiguem atividades de EA em contextos não escolares, ou melhor, cujo foco esteja centrado nas ações de EA em UC.

Posto que as pesquisas desenvolvidas no contexto não escolar estão crescendo, uma análise da produção científica de EA nos anos mais recentes, incluindo o período de 2001 a 2009 nos diversos contextos onde elas foram desenvolvidas indicou que o contexto formal ainda é o foco temático mais expressivo (CARVALHO; FARIAS, 2011)¹⁸. De todas as ênfases temáticas, a “EA na gestão ambiental”, definida por “pesquisas sobre contextos de gestão do ambiente, tais como em unidades de conservação, extensão rural e outras políticas, programas e projetos de gestão ambiental” (p. 122) foi a categoria menos expressiva nos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), a produção se torna um pouco mais expressiva, ainda que tenha representado apenas 10% do total. Por fim, nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEAs), essa produção cresceu para 13%. Ainda assim, embora essa temática seja relativamente recorrente na produção científica, é possível legitimar, se compararmos com as produções que se voltam para o contexto escolar, a relevância de se incentivar pesquisas.

Todavia, Kawasaki, Matos e Motokane (2006) indicam que este é um resultado presumível, tendo em vista que trabalhos cujo tema seja a EA em espaços não formais possuem, predominantemente, autores provenientes de ONGs ou outros órgãos públicos que não a Universidade e/ou o sistema educativo formal e que, frequentemente, utilizam outros periódicos e eventos para divulgar seus trabalhos, sendo que estes não possuem, necessariamente, caráter acadêmico.

¹⁸ Entendemos os possíveis limites das análises empreendidas pelas autoras ao elaborarem um balanço da produção científica em educação ambiental pautando-se somente pelos eventos ANPEd, ANPPAS e EPEA no período já referenciado. No entanto, entendemos que os dados gerados a partir dessa pesquisa possam sim ser interpretados como indicadores de um quadro situacional da EA nos diferentes contextos.

Quando discutimos sobre a EA no contexto das Unidades de Conservação, devemos desde já estabelecer o entendimento de que estas áreas estão voltadas para a proteção dos atributos naturais e socioculturais e que estas foram ao longo do processo reconhecidas também como espaços educativos, cujo potencial foi explorado já em outras pesquisas (PIVELLI, 2006). Dessa forma, a concepção de UC deve ultrapassar a definição de espaços voltados exclusivamente para a preservação e a conservação da biodiversidade. São diversos os papéis por elas desempenhados, incluindo aqui o papel de espaço educativo, geralmente subsidiado por atividades e/ou programas de educação ambiental.

Nesse momento, nos propomos a identificar os trabalhos já produzidos, cujo foco temático tenha sido as atividades de educação ambiental desenvolvidas em Unidades de Conservação.

Pivelli (2006) apresenta uma visão pré concebida acerca da finalidade de EA e considera que ela, “[...] ao tratar de questões de uso consciente e controlado das diferentes espécies na sociedade” (p. 14), engloba questões relativas à biodiversidade e sua conservação e que, portanto, “As instituições que expõem a biodiversidade podem ser possivelmente locais com potencial pedagógico para conhecimento desta temática” (p. 14). Curiosamente a autora está se referindo também aos espaços considerados “não formais”. Especificamente no caso de UC, Saisse (2013, p. 5, grifo nosso) afirma:

Constantemente a educação ambiental é associada às Áreas Naturais Protegidas por estas serem consideradas estratégicas para a conscientização pública sobre as ameaças à **perda da biodiversidade e do papel dessas áreas para a conservação**. Entre as políticas que ratificam essa relação temos a Lei 9795/1999 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 13º [...] que o Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal incentivará: a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação [...] (incisos IV a VI).

Toledo (2002), por exemplo, investigou os subprogramas de educação ambiental de Parques Estaduais do Estado de São Paulo, que de acordo com a autora, justificava-se em razão do aumento do número de visitantes nessas áreas. Para ela este dado indicava um “crescente interesse da sociedade por questões ligadas ao meio ambiente”. A autora ainda afirma existirem poucos estudos sobre atividades que permitem um maior contato com a natureza, seja para fins de contemplação, lazer ou educação, e que estas têm aumentado e se diversificado, inclusive por meio de programas de EA em UC.

Foi com essa ideia em mente que a autora decidiu investigar se existiam programas de EA em desenvolvimento nos Parques Estaduais do Estado de SP e em caso afirmativo,

analisá-los. Toledo (2002) constatou, nos parques que responderam ao questionário por ela elaborado, e que por sua vez possuíam programas de EA em andamento, que grande parte deles foi elaborada por uma equipe bem diversificada de profissionais, composta pelo coordenador de uso público, monitores, estagiários, técnicos e o próprio responsável pelo programa. Já o planejamento variava bastante. Alguns parques responderam que era feito semanalmente, outros mensalmente, semestral e até mesmo anualmente, com exceção daqueles que estavam em fase de elaboração. O planejamento é importante conforme ela destaca, pois auxiliará “na formulação dos objetivos e na escolha das atividades que serão desenvolvidas pelo programa” (TOLEDO, 2002, p. 84).

Dentre os objetivos dos programas, ressaltamos alguns dos encontrados pela autora: “proteção da unidade de conservação”, “desenvolver uma postura crítica e buscar soluções para os problemas ambientais”, “proporcionar o contato direto com a natureza” e “envolver a comunidade local e valorizar sua cultura”. Já as atividades variaram entre palestras, trilhas interpretativas, atividades lúdicas, exposições, teatro, dinâmicas, jogos e brincadeiras, estudo do meio, cursos de capacitação, entre outros, porém, a autora não apresentou a maneira como elas foram realizadas, sendo as três primeiras as mais frequentes.

Outra conclusão a que chegou foi, apesar da diversidade de temas abordados, prevaleceu os relacionados aos aspectos naturais em detrimento aos aspectos sociais, econômicos e políticos. Sua crítica foi a de que as atividades de EA “não devem limitar-se à transmissão de informações voltadas para a conservação dos recursos naturais [ou o que ela chama de “conteúdos puramente ecológicos”] e atividades de interpretação da natureza”.

No tópico em que discute a avaliação dos programas, afirma que nenhum dos parques comentou os resultados da avaliação feita por eles próprios, e ressalva a importância dela, principalmente para obter um parâmetro, e retornar aos objetivos, a fim de avaliar se estes estão em conformidade com o que foi praticado.

Embora não tenha sido seu foco de estudo, Dias, C. (2008) avaliou alguns planos de manejo de parques estaduais e avaliou que os principais objetivos constantes nesse documento técnico foram “os de sensibilizar a comunidade e promover atividades educativas que busquem o envolvimento da comunidade e melhore a qualidade de vida da população para a promoção da conservação e valorização das Unidades de Conservação” (p. 91).

Em relação às atividades, as mais citadas foram as trilhas interpretativas e a realização de palestras e tais ações, indicadas para cumprir com os objetivos propostos, indicam para a autora uma “fragilidade conceitual” da EA. Resultado semelhante ao apresentado por Toledo (2002). De acordo com Saisse (2013, p. 13) “em referência à linha pedagógica adotada na

ação, na maior parte das vezes obtivemos respostas genéricas e vagas, sinalizando que agiam ‘por intuição’ e sem muito conhecimento das discussões e propostas discutidas na EA” e isso caracterizaria o que a autora entende por fragilidade conceitual da EA.

Ciente desse fator, a autora apresentou o que ela cunhou por “quadro situacional da educação ambiental nas UC’s”. Ela empreendeu sua análise em vinte e oito Unidades de Conservação federais e seu interesse estava também voltado para o reconhecimento das “[...] particularidades e potencialidades de ação que possa haver em categorias diferentes.” (SAISSE, 2013, p. 7). Sua análise permitiu observar que: “O que foge à regra vincula-se mais à permanência de ações educativas inseridas em projetos maiores, na continuidade da equipe envolvida e nas articulações viabilizadas por isso” (p. 8).

A questão das categorias de proteção é generalizada por Rocha (1997, p. 237), que se refere às ações de EA em UC sem diferenciá-las “[...] os programas de Educação Ambiental em unidades de conservação têm um papel fundamental na discussão da dimensão humana em ações conservacionistas”; “Considerando-se essenciais a educação e a participação pública para tornar efetiva a conservação ambiental, programas de Educação Ambiental (EA) em UCs terão um papel fundamental no futuro” (p. 238).

A partir da análise dos trabalhos e pesquisas supracitados, buscamos delimitar nosso problema de pesquisa. Parte do nosso interesse também se deve ao fato de algumas pesquisas indicarem uma baixa problematização teórico-prática (GAMBOA, 2007; LOUREIRO, 2006a) nas propostas de Educação Ambiental implementadas em parques, como é o caso de Valenti (2010), que ao comparar dois grupos de UC (um grupo que adotara o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) como documento de referência e o outro que não o fez), constatou em ambos a falta de articulação entre os objetivos propostos para as ações educativas e as atividades desenvolvidas. Valenti (2010) não se preocupou com as categorias de UC, mas sim, em investigar aspectos que indicassem a existência de diferentes tendências da EA.

Uma baixa problematização teórico-prática nas atividades de EA, de acordo com Loureiro (2010), remete a seguinte situação:

A primeira situação a ser observada é a preponderância de um discurso que hipervaloriza a prática, ou que a considera como a única dimensão válida no enfrentamento dos problemas ambientais, como se a teoria fosse algo secundário diante da urgência dos desafios [...] Com isso, a justa motivação para o enfrentamento do cenário de crise se fragiliza diante dos efeitos de uma prática ingênua ou confortável de seus agentes promotores, que

reproduzem as relações de produção, responsáveis pela degradação que se pretende combater (p. 107-108).

Outra situação que se apresenta, denominada por teoricismo, adota um “[...] discurso idealista e prescritivo, baseado em modelos a serem seguidos por todos e em qualquer realidade [...] Aqui, tudo depende de conhecimentos, valores, vontades e intenções pessoais.” (LOUREIRO, 2010, p. 111).

Embora o autor esteja engajado em um debate muito mais complexo, destacamos as duas situações, que embora não sejam estanques, exemplificam perfeitamente os limites de se revogar uma em detrimento da outra. Para o autor, teoria e prática são indissociáveis e essa é uma compreensão essencial para a educação ambiental. Pelo exposto, para superar essa dualidade, que impõe às atividades de EA uma baixa problematização teórico-prática, o conhecimento deve orientar a ação e a ação, por sua vez, deve ser refletida de forma crítica.

Teoria descolada da realidade é uma abstração que tende a reproduzir como universal os valores e instituições vigentes, e prática sem reflexão teórica é ação ativa não consciente, pragmática e instrumental, pois permite o agir sem compreensão das contradições e mediações que a totalidade social encerra (LOUREIRO, 2006a, p. 130).

É oportuno destacar, a partir do exposto, que para que a ação seja consciente, importa que os objetivos estejam condizentes com as atividades realizadas, independente da vertente de EA adotada. Para isso, deve haver o mínimo de planejamento e de fundamentação teórico-prática. Deve ficar bem claro que não necessariamente precisaremos concordar com a opção político-pedagógica da EA desenvolvida nessas UC, mas sim, que deve haver problematização teórico-metodológica.

De acordo com Quintas (2004), imputa-se “[...] o desafio de se organizar uma prática educativa, onde o ato pedagógico seja um ato de construção do conhecimento sobre este mundo, fundamentado na unidade dialética entre teoria e prática.” (p. 117-118).

Diante desse contexto e levando em consideração os apontamentos e argumentos ora apresentados pelos autores que evidenciam a relevância de que as ações de EA se fundamentem na relação teoria e prática, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Que processos de educação ambiental têm sido estruturados em Unidades de Conservação? Com base no que foi anunciado, nossa intenção é investigar as propostas de educação ambiental a partir da análise de como elas são elaboradas e praticadas em algumas Unidades de Conservação do município de São Paulo. Temos interesse em avaliar, também, a influência

que exerce o processo histórico de formalização da EA no planejamento e na implementação das ações de educação ambiental desenvolvidas atualmente nestes espaços. Dele decorre o que já havia sido apontado por Carvalho, L. (2006, p. 21): “parece-me de fundamental importância debruçarmo-nos de forma cuidadosa sobre as questões colocadas pelo movimento ambientalista, procurando compreender as implicações reais do discurso ecológico para os diferentes setores da atividade humana”.

Em outros termos, queremos ir além da constatação da vertente de EA que subsidia e orienta as práticas e as atividades educativas desenvolvidas nessas UC. A intenção não é classificar ou rotular as diversas práticas, até mesmo porque podem estar presentes nesse contexto diferentes tendências e dificilmente encontraremos uma em seu estado “puro”, haja visto que elas se sobrepõem, “[...] ora uma tendência se apresenta na outra, ora todas se apresentam em uma única” (TRISTÃO, 2007, p. 3).

A pesquisa se justifica por estar circunscrita em um momento histórico de crescente descrédito internacional pela educação ambiental ao qual Layrargues (2008) cunhou de “crise interna da educação ambiental”, explicada tanto pela fragilidade metodológica de sua prática quanto pela ausência de efeitos concretos. Em parte, ela também pode ser explicada pela fragilidade conceitual, que se faz perceber a partir dos resultados obtidos em pesquisas anteriores à nossa. Embora exista essa compreensão, ela não é consensual. No outro extremo, um grupo de teóricos se referem às expectativas exacerbadas postas sobre a EA (BARCELOS, 2009; MEYER, 1991).

Nesse cenário, essa dissertação se destaca por entender que não existe uma fórmula que possa ser utilizada por todas Unidades de Conservação, pois cada uma possui uma realidade e muito embora apresentem objetivos semelhantes, quando da mesma categoria de proteção, possuem especificidades no que tange aos objetivos para se trabalhar com visitantes e entorno. Ainda nos referindo à uma proposta de metodologia em educação ambiental “[...] mais que insistirmos numa proposta metodológica pronta, perfeita, há que apostar num caminho mais aberto” (BARCELOS, 2009, p. 39).

No entanto, as abordagens da EA em UC podem ser variadas, pois além do elevado número de UC, são distintas as categorias de proteção que podem imprimir às ações de EA particularidades. Empreendida tal reflexão, nos deparamos com a necessidade de delimitar o número de UC a serem investigadas. Os critérios que orientaram tal recorte estão explicitados a seguir.

4.1 Critérios para seleção das Unidades de Conservação

A educação ambiental vem sendo considerada um instrumento para auxiliar a proteção das áreas protegidas e por isso as atividades educativas em UC estão crescendo e se diversificando a cada dia, passando a ser incorporada aos programas de gestão das UC. Todavia, estas iniciativas encontram-se dispersas nos diferentes documentos que conciliam a preservação dos ecossistemas com os usos e finalidades de cada área protegida.

Algumas pesquisas já investigaram a inclusão da EA em Unidades de Conservação. Toledo (2002) optou por investigar apenas UC do Estado de SP, enquanto Saisse (2013) analisou as propostas de ações educativas para as Unidades de Conservação federais. Assim como as outras pesquisas, nesta investigação não nos restringimos às esferas administrativas (municipal, estadual e federal) das UC, contudo, nos limitamos às UC localizadas no município de São Paulo.

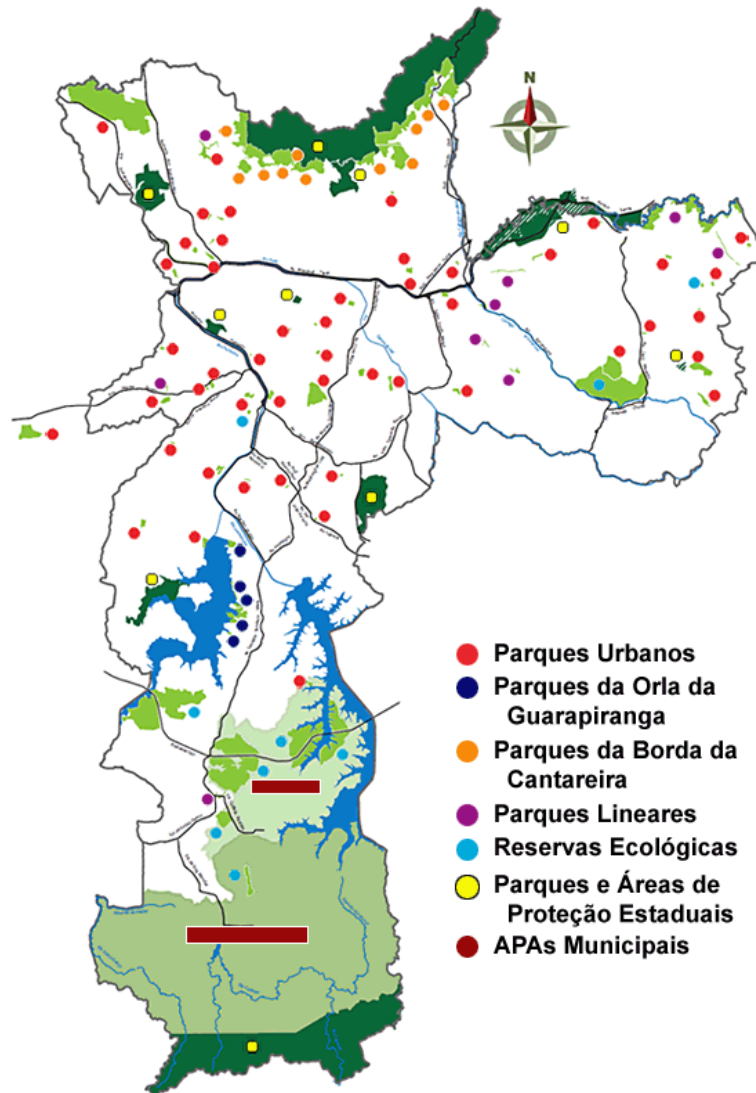
A diversidade das UC não se destinava a uma análise comparativa entre as diferentes categorias, mas sim, nosso interesse era identificar quais delas incorporaram à sua gestão atividades de educação ambiental e identificar os processos de EA constituídos nestes espaços. A cidade de São Paulo foi escolhida em razão da localização geográfica e proximidade entre as UC, que permitiriam, dado o curto período de tempo para empreender a coleta e análise dos dados, um acompanhamento mais frequente das atividades educativas realizadas nas UC do município.

Para tanto, empreendemos uma busca através do Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC)¹⁹, disponível no sítio eletrônico do Ministério do Meio Ambiente (MMA) visando identificar quais UC estavam localizadas no município de São Paulo, independente de sua categoria de proteção e esfera administrativa.

O município de São Paulo apresenta total de doze UC. Selecionamos, contudo, apenas as UC que apresentavam seus respectivos planos de manejo concluídos e publicados, pois eles consistem em documentos técnicos que estabelecem diretrizes e metas para todas as atividades a serem desenvolvidas pelos diferentes programas de gestão e permitem, portanto, a identificação das ações de educação ambiental implementadas.

Figura 3 - Distribuição dos parques públicos e das áreas de proteção localizados na cidade de São Paulo

¹⁹ É importante informar que a busca foi realizada em agosto de 2012, pois as informações do CNUC podem ser atualizadas pelo órgão gestor a qualquer momento.



Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo (2014)

De acordo com os resultados encontrados, existem no município quatro Parques Estaduais, dois Parques Municipais²⁰, quatro Áreas de Proteção Ambiental (APAs)²¹ e duas Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs)²². Das doze UC, cinco delas possuíam plano de manejo aprovado e publicado e, estavam, portanto em conformidade com nosso interesse investigativo. Lembramos que apesar da obrigatoriedade estabelecida pelo SNUC, a elaboração e implementação dos planos de manejo no Brasil pouco se consolidou. Faz-se necessário reunir estas iniciativas que atualmente estão centralizadas em poucas UC,

²⁰ São eles o Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia e Parque Natural Municipal Fazenda do Carmo.

²¹ São elas a APA Capivari-Monos, Bororé-Colônia, Parque e Fazenda do Carmo e Várzea do Tietê.

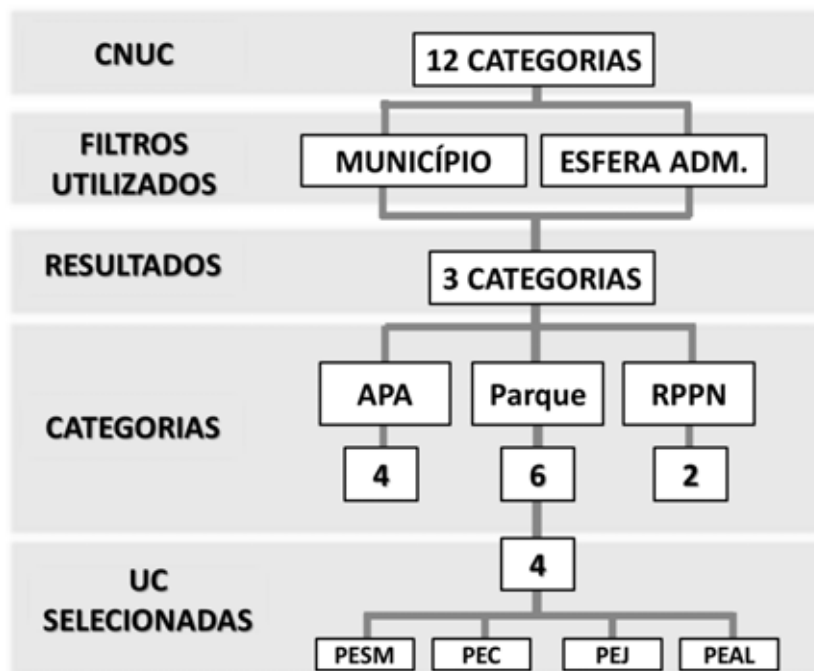
²² São elas a RPPN Sítio Curucutu e RPPN Mutinga.

identificar que ações de EA são atualmente desenvolvidas, para difundi-las às outras UC do município.

Ainda, das cinco, quatro eram Parques Estaduais (PE). São eles: PE da Cantareira (PEC), PE do Jaraguá (PEJ), PE Serra do Mar (PESM) e PE Alberto Löffgren (PEAL). Os parques enquadram-se em uma categoria de manejo que concilia o uso público com a conservação, o que implica na permissão de realizar pesquisas científicas e também atividades de interpretação e educação ambiental (BRASIL, 2000). A outra UC em questão era a APA Capivari-Monos, mas optamos por não incluí-la no escopo do trabalho em razão de não possuir um programa permanente de EA formalizado e institucionalizado, embora tenha sido desenvolvido e estruturado um programa de EA entre os anos de 2008 a 2010.

A síntese da busca está contemplada na figura 4.

Figura 4 - Síntese das etapas de busca até a seleção das UC através do CNUC



Fonte: Dados da pesquisa

Deste modo, tendo delineado o que para nós constitui uma problemática importante para ser pesquisada no campo da EA em UC e os critérios para seleção das áreas a serem investigadas, passamos a refletir sobre os caminhos a serem trilhados para a realização de tal pesquisa. Mas antes, entendemos ser pertinente apresentarmos as questões de pesquisa.

4.2 Questões de pesquisa

A partir do exposto acima, apresentamos as questões norteadoras dessa investigação: Que perspectivas da educação ambiental podem ser identificadas nos quatro parques estaduais localizados no município de São Paulo? A partir do plano de manejo, um documento técnico que norteia as atividades a serem desenvolvidas pelos diferentes programas de gestão, quais são as atividades de EA planejadas e como elas estão organizadas? Que práticas de educação ambiental são efetivadas nesses espaços? Que correspondências podem ser identificadas entre as atividades de educação ambiental propostas e as práticas de educação ambiental desenvolvidas? Os gestores, os coordenadores de uso público e os monitores ambientais conhecem as propostas de educação ambiental dos parques no qual atuam? Que conhecimentos eles possuem sobre essas propostas e o seu papel na implementação e execução dessas práticas de educação ambiental?

Para buscar respondê-las, apresentamos a seguir os procedimentos adotados, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados que subsidiaram esta investigação.

4.3 Procedimentos metodológicos

Considerando as questões/problema de pesquisa entendemos ser a abordagem qualitativa a melhor opção para desenvolver essa investigação. A pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), é a que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, ideia firmada anteriormente por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), que apontam mais detalhadamente como principais características da investigação qualitativa:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo [...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto;
- 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...] os investigadores [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos;
- 3- Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente [...] O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.

Na pesquisa qualitativa procuramos assumir uma imparcialidade a fim de considerar todos os aspectos e complexidade da temática. No entanto, por mais que tenhamos empreendido esforços para tanto, não podemos desconsiderar nossa subjetividade, pois, como já afirmara Demo (2006, p. 49), somos seres interpretativos e “[...] devemos reconhecer que a presença do pesquisador é parte fundamental da qualidade da informação [...] Não estamos buscando um dado ‘objetivo’, como se fosse uma pepita de ouro encontrada na mina, mas queremos um dados qualitativamente construído, obtido por um processo de conversa entre sujeitos [...]”.

Nesta seção empreendemos uma breve abordagem teórica à investigação qualitativa em educação. Na seção que segue apresentamos os procedimentos de coleta de dados – compreendendo uma breve descrição dos participantes e as estratégias de coleta durante a investigação – e os procedimentos de análise dos dados.

4.3.1 Procedimentos de coleta de dados

Durante essa fase prosseguimos com: 1) a coleta dos documentos oficiais dos parques estaduais; 2) desenvolvimento de observações sistematizadas e; 3) realização de entrevistas semi estruturadas.

A primeira etapa do trabalho consistiu em coletar os documentos oficiais dos quatro parques selecionados: Parque Estadual Alberto Löfgren, Cantareira (núcleos Pedra Grande e Engordador), Jaraguá e Serra do Mar (núcleo Curucutu). Destacamos que Lüdke e André (1986) consideram como documento quaisquer registros escritos que possam ser utilizados como fonte de informação.

Através dos sítios eletrônicos de seus órgãos gestores – o Instituto Florestal e a Fundação Florestal – acessamos os planos de manejo dos respectivos parques, que estão disponíveis para consulta pública. Para identificar estes documentos criamos um sistema de códigos representado pela sigla PM seguido da numeração, para diferenciá-los.

Para darmos prosseguimento à segunda etapa, precisamos antes, respeitando as normas do Instituto Florestal do Estado de São Paulo – órgão responsável pelas pesquisas

desenvolvidas em Unidades de Conservação Estaduais – submetemos o projeto de pesquisa à Comissão Técnico Científica (COTEC) para análise, tendo um retorno favorável e subsequente aprovação em março de 2013, momento em que as visitas às UC estavam autorizadas. Inicialmente o prazo de término era julho de 2013, porém, após pedido de prorrogação, obtivemos autorização para que a vigência fosse até dezembro do mesmo ano.

Em um segundo momento, já com a aprovação e respectiva autorização para iniciar o processo investigativo nas UC selecionadas, entramos em contato via correspondência eletrônica com a administração dos parques com a finalidade de nos apresentarmos formalmente e solicitarmos o agendamento de uma visita. Da mesma forma procedemos para obter a agenda do mês com as visitas programadas. Contudo, após o primeiro contato realizado com o PEAL (no mês de março de 2013), tivemos que redesenhar a pesquisa. Embora constasse em todos os documentos a existência de programas (ou subprogramas) de EA, optamos por fazer um novo recorte e selecionamos apenas três deles: PE da Cantareira, PE do Jaraguá e PE Serra do Mar, em razão do Parque Estadual Alberto Löfgren não desenvolver atividades de educação ambiental vinculadas ao Programa de Uso Público. Devemos ressaltar que, de acordo com informações obtidas através da secretaria do parque, já havia existido uma equipe contratada para atuar no programa de uso público, porém, o contrato havia expirado e não havia sido renovado até o referido momento.

De posse da agenda dos três parques, organizamos as visitas de modo a visitarmos pelo menos uma vez por semana cada unidade, a fim de emprendermos as observações. Para isso, levamos em consideração os possíveis imprevistos decorrentes do cancelamento das visitas agendadas ou até mesmo fatores que impossibilitassem nossa ida até os parques.

A respeito da observação, “[...] pode-se adotar a seguinte classificação: [...] a) observação simples; b) observação participante; e c) observação sistemática” (GIL, 1999, p. 111). A opção pela observação direta ou participante (CHIZZOTTI, 2001) se deu em função da necessidade de conhecer e entrar em contato com o cotidiano do grupo observado e como vemos, ela “[...] apresenta algumas vantagens em relação a outras estratégias de coleta de dados: a) facilita acesso imediato às situações cotidianas dos membros das comunidades estudadas [...]” (PEDRINI, 2007, p. 43).

As observações foram realizadas de maneira sistematizada. Entendemos que esta ocorre quando: “[...] a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização [...]” (GIL, 1999, p. 111).

No presente estudo, a observação das atividades desempenhadas pelos atores das UC permitiu uma integração com o fenômeno estudado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994,

p. 16), ela permite ao investigador introduzir-se “[...] no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo que ouve e observa”, buscando apreender as diferentes visões de mundo dos sujeitos envolvidos. Chizzotti (2001, p. 90) complementa: “[...] experimentar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos”. Sendo assim, desempenhamos o papel de “observador participante”, isto é, foram revelados tanto os objetivos do estudo quanto nossa identidade desde o início da observação, após haver um consentimento do grupo estudado²³ acerca dos conteúdos que deveriam ou não ser publicados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para isso, foi devidamente apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigido pelo Comitê de Ética da Instituição de ensino à qual estamos vinculados.

As observações foram registradas em um roteiro pré-elaborado (apêndice A) e em caderno de campo, de modo a contemplar a descrição do ambiente, as atividades realizadas em campo, bem como a reconstrução dos diálogos e dos comportamentos/reações, seguidas de um momento de reflexão e interpretação de dados.

O roteiro foi elaborado em conformidade com as questões norteadoras dessa pesquisa e com base em informações e até mesmo categorias concebidas e/ou definidas por pesquisas já empreendidas (TOLEDO, 2002; VALENTI, 2010), e contemplavam os aspectos que tínhamos maior interesse em observar. Para cada monitoria observada e com as informações dela extraída preenchíamos o roteiro, que serviu como instrumento complementar às informações descritas no caderno de campo. A utilização do roteiro não pretendia restringir ou reduzir as possibilidades de observarmos questões não contempladas por ele. Serviu, pois, como ferramenta adicional para a obtenção de dados que pudessem apontar caminhos que respondessem aos nossos objetivos de pesquisa.

O critério utilizado para encerrar essa etapa foi determinado pelo período concedido, cujo limite de tempo era relativamente curto. Ainda assim, o intuito foi observar a maior variedade e diversidade possível de atividades delineadas para o desenvolvimento da EA.

No total, foram empreendidas dezesseis observações das atividades de EA desenvolvidas pelos três parques no período que compreende agosto a novembro de 2013, identificadas pelo código OBS. Durante o mês de dezembro, via de regra, os parques não realizam agendamentos, estando o parque aberto ao público todos os dias. Coincidentemente,

²³ Composto pelos responsáveis pelo planejamento do uso público, pela execução das atividades de EA e pela direção da unidade como um todo, compreendendo o(a) gestor(a) da unidade, o(a) coordenador(a) do programa de uso público e dois(duas) monitores(as) ambientais, de cada parque.

foram realizadas quatro visitas em cada parque, compreendendo aqui os dois núcleos do PEC. Durante os agendamentos das nossas visitas procuramos privilegiar as datas e os períodos nos quais poderíamos acompanhar o maior número e diversidade de grupos possível, as diversas atividades de EA e acompanhar os diferentes monitores responsáveis pela visita.

Houve um conflito de datas com os núcleos Engorador do PEC e o PEJ, pois os agendamentos do programa de uso público eram realizados apenas às quartas e sextas. Por serem distantes, também não foi possível conciliar a ida aos dois parques no mesmo dia. Com isso, as possibilidades de acompanharmos muitas visitas se restringia ainda mais. Já o núcleo Pedra Grande do PEC realiza os agendamentos do programa de uso público (PUP) às terças, quintas e sextas. O núcleo Curucutu do PESM, por sua vez, não possui nenhuma restrição de data, pois é o único parque que não possui parceria com outros projetos vinculados ao uso público.

Optamos por empreender primeiramente as observações, no intuito de criar um vínculo de confiança entre pesquisador(a)-pesquisado(a), para somente então partirmos para a próxima etapa: as entrevistas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é uma ferramenta utilizada para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”.

Antes de iniciarmos essa etapa, realizamos o que chamamos de entrevista piloto. A ideia era avaliar se as questões previamente pensadas e elaboradas induziam a alguma resposta, se o(a) entrevistado(a) sentia-se constrangido(a) e principalmente se elas respondiam às nossas questões de pesquisa.

Por fim, realizamos entrevistas com os(as) gestores(as) da UC, os(as) coordenadores(as) do programa de uso público e dois(duas) monitores(as) ambientais de cada parque. Como critério para seleção do último ator, selecionamos o(a) monitor(a) que exercia há mais tempo e o que exercia há menos tempo a função do cargo, entendendo que o(a) primeiro(a) provavelmente possuía experiência acumulada e possivelmente teve acesso a um número maior de cursos de capacitação e/ou formação. No quadro 2 apresentamos os códigos que identificam os atores que participaram desta pesquisa, de acordo com a função exercida, o gênero, o tempo de atuação nos parques, a idade do(a) profissional e o nível de escolaridade, especificando a formação ou o nome da graduação (ou pós-graduação) que está cursando.

Quadro 2 – Identificação e breve descrição dos atores dos parques responsáveis pelo planejamento do uso público, pela execução das atividades de educação ambiental e pela direção das Unidade de Conservação envolvidos nesta pesquisa

Cargo/ Função	Gênero	Tempo de atuação	Idade (anos)	Formação/Grau de Escolaridade
G1	M	Menos de um ano	49 anos	Ensino Superior (Administração pública)
G2	M	Acima de quatro anos	57 anos	Ensino Superior (Economia) com especialização em Gestão Ambiental
G3	M	Menos de um ano	29 anos	Ensino Superior (Licenciado em Ciências biológicas); Pós-Graduação em Gestão Pública (cursando)
COORD1	F	Acima de quatro anos	30 anos	Ensino Superior (Bacharelado em Biologia) com Pós-Graduação em Educação Ambiental (SENAC)
MA1	F	Acima de quatro anos	22 anos	Ensino Médio Completo
MA2	M	Menos de um ano	31 anos	Ensino Superior (Tecnologia em Processamento de Dados)
MA3	M	Menos de um ano	21 anos	Ensino Médio Completo
MA4	F	Acima de quatro anos	32 anos	Ensino Superior (Educação Física)
MA5	F	Entre um e quatro anos	32 anos	Ensino Médio Completo/ Ensino Técnico em Eventos
MA6	F	Menos de um ano	29 anos	Ensino Técnico em meio ambiente/ Graduação em Gestão ambiental (cursando)
MA7	M	Acima de quatro anos	31 anos	Graduação em Biologia (cursando)
MA8	M	Menos de um ano	62 anos	Ensino Médio Completo

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: M (masculino); F (feminino).

Realizamos no total doze entrevistas que foram transcritas integral e literalmente. Destas, três foram feitas com gestores, uma com coordenadora de uso público e oito com monitores(as) ambientais. Por razões éticas e para preservar a identidade dos atores envolvidos, optamos por referenciá-los através de códigos (G, para gestores, C, para coordenador (a) de uso público e MA para monitores (as) ambientais).

Demos preferência pela entrevista semi estruturada, partindo de questões pré-elaboradas (apêndice B) que deram início ao processo investigativo. Elas poderiam sofrer modificações de acordo com a necessidade, complementações e até mesmo esclarecimentos. Vale ressaltar a importância da entrevista seguir um fluxo natural, isto é, não deve haver por parte do(a) entrevistador(a) uma pressão para que as respostas sigam uma direção que possa corroborar com as hipóteses iniciais (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), até mesmo para evitar ou contornar problemas decorrentes do uso dessa técnica, tais quais

“[...] o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; [...] a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado” (GIL, 1999, p. 118-119). Nestas entrevistas buscamos coletar informações sobre o planejamento, a estrutura, a organização das atividades de EA desenvolvidas pelas UC e as práticas educativas efetivadas, a fim de também obter informações sobre o uso do plano de manejo no contexto da gestão da UC pelos diversos atores.

Como recursos para a entrevista foram utilizados cadernos de campo e um gravador de áudio. O registro escrito certamente deixa de captar informações que possam vir a ser relevantes para a pesquisa, pois demanda tempo para escrever e também para prestar atenção à fala. Também o uso de gravador apresenta uma desvantagem: ao utilizar apenas esse único recurso, ele não capta e não registra as expressões corporais e faciais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para que o registro contivesse o máximo de informações possível, utilizamos ambas as ferramentas que permitiram uma maior liberdade para o registro escrito das expressões orais, podendo então registrar as expressões faciais e corporais, contribuindo assim para uma análise mais fiel possível dos dados.

4.3.2 Procedimentos de análise de dados

Delimitados os documentos que seriam submetidos à análise, iniciamos a leitura dos três planos de manejo, das dezesseis observações e das doze entrevistas para procedermos à organização dos dados obtidos através destes instrumentos de coleta.

Ao emprendermos rigorosa leitura destes instrumentos, que constituiu a primeira (e principal) etapa do procedimento de análise de dados, buscamos identificar em todos eles passagens e excertos que pudessem apresentar elementos e informações relevantes à pesquisa.

Prosseguimos para uma segunda leitura, seletiva, durante a qual avaliamos apenas os trechos selecionados. Somente então, certos de ter esgotado a seleção dos dados relevantes para esta investigação, demos início a leitura interpretativa, momento em que buscamos associar as informações obtidas às questões que fundamentaram e nortearam a pesquisa a partir de uma análise crítica dos documentos.

Durante as diferentes etapas de leitura, elaboramos fichas de leitura para registrarmos excertos que indicassem elementos relevantes para nossa análise e somente apuramos aqueles excertos que correspondiam, de alguma forma, aos questionamentos apontados por esta pesquisa.

Para emprendermos de fato a análise dos dados coletados a partir dos documentos, das observações e das entrevistas, nos orientamos pelo método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977). Em relação ao método, pode-se dizer:

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2001, p. 99).

De acordo com os autores Oliveira et al. (2003) o principal objetivo desta técnica de análise dos dados é o de prover “indicadores úteis aos objetivos da pesquisa” (p. 16) e para a área da Educação, a análise de conteúdo:

[...] pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente. (p. 15).

A análise de conteúdo é definida, de acordo com Bardin (1977), como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

Para tanto, Bardin (1977) apresenta três fases necessárias para organizar a leitura: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Apesar do comprometimento em seguir com precaução as diferentes etapas propostas para a Análise de Conteúdo, Oliveira et al. (2003) destacam que esta necessariamente não implica em rigidez. “Ao contrário, a análise de conteúdo permite ao pesquisador escolher entre uma gama de métodos, técnicas e operações, a condição para que estes sejam claramente definidos” (p. 6).

A primeira etapa, de pré-análise, consiste na organização dos conceitos, na sistematização das ideias contidas nos documentos que serão submetidos à análise. Para Oliveira et al. (2003), isso se dá a partir da leitura flutuante. Nessa fase deverão ser definidos:

“a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95, grifo do autor).

Após selecionados os materiais a serem utilizados faz-se necessário explorá-los. Nessa segunda etapa proposta por Bardin, realizar-se-á um estudo aprofundado dos dados, buscando identificar conceitos similares e divergentes ao problema proposto. “Os objetivos da pesquisa, assim como uma primeira leitura dos textos, ajudarão a determinar a(s) unidade(s) de registro pertinentes para a pesquisador [sic] [pesquisadora].” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 17). É durante essa fase, portanto, que ocorre a definição das unidades de registro (ou unidades de sentido), constituídas por temas, nesse caso particular e que permitem uma descrição das características presentes nos documentos.

Posterior à essa exploração, seguimos para a terceira e última etapa, que consiste na análise dos dados resultantes das etapas anteriores e a partir da qual resultará um quadro teórico. Nesta etapa podemos interpretar e refletir sobre os conceitos que dizem respeito aos objetivos propostos (BARDIN, 1977).

Abaixo organizamos e sintetizamos as diferentes etapas que nortearam a construção dos agrupamentos a partir da análise das entrevistas. O mesmo procedimento foi adotado para a análise das observações empreendidas.

Etapa 1. Leitura das 12 (doze) entrevistas de maneira integral: Em um primeiro momento empreendemos a leitura atenta de todas as entrevistas realizadas. Durante esta leitura inicial, os excertos que tratavam sobre os diferentes aspectos dos conhecimentos acerca das ações de educação ambiental foram separados em um novo documento. Foram elaborados, portanto, doze documentos diferentes, cada um correspondente aos excertos retirados de cada entrevista.

Etapa 2. Leitura dos 12 (doze) documentos elaborados e organização dos excertos de diferentes entrevistas: Posteriormente partimos para uma nova leitura aprofundada dos excertos e das passagens previamente selecionados. Nesta etapa, os excertos semelhantes, isto é, que faziam referência ao mesmo aspecto da dimensão “conhecimentos” nos diferentes documentos foram organizados em novos documentos.

Etapa 3. Leitura e nomenclatura dos agrupamentos elaborados: O terceiro passo consistiu na realização de uma nova leitura dos excertos organizados na etapa anterior. Durante esta

etapa, buscamos identificar uma palavra ou frase que permitisse representar a ideia contida em cada conjunto de excertos que apresentavam correlações entre si acerca de determinados conhecimentos, ao qual nos referimos como “agrupamento”.

Etapa 4. Análise dos dados: Por fim, realizamos uma nova leitura dos agrupamentos e para representá-los, criamos tabelas que continham o nome do agrupamento, alguns exemplos de unidades de sentido e frequência. De posse destes dados e sempre nos orientando pelo nosso referencial teórico, iniciamos a análise propriamente dita dos agrupamentos com o intuito de buscar compreender quais são os conhecimentos dos gestores, coordenadora de uso público e dos (as) monitores (as) ambientais acerca das atividades de educação ambiental planejadas e desenvolvidas pelos parques nos quais atuam.

Tendo em vista as questões específicas que nortearam esta investigação e o referencial metodológico utilizado para empreender a análise dos dados, apresentamos nas seções que seguem os resultados das análises dos instrumentos que constituíram o *corpus* documental dessa dissertação, sempre nos pautando pelos referenciais teóricos.

5 OS PARQUES ESTADUAIS INVESTIGADOS

Consideramos importante revisitar o conceito de Parque Estadual, para obtermos elementos que possam contribuir para o entendimento da sua configuração atual. Para isso, foi preciso antes, analisar o processo histórico que culminou com o estabelecimento de uma área protegida, processo muitas vezes conflituoso em função da divergência de interesses: proteção *versus* usufruto da área.

Os Parques pertencem à categoria de proteção integral e essas unidades, quando criadas pelo Estado ou Município, são denominadas de Parque Estadual e Parque Natural Municipal (BRASIL, 2000), respectivamente.

Parques Estaduais são definidos como, “áreas geográficas delimitadas, dotadas de atributos naturais excepcionais, objeto de preservação permanente, submetidas à condição de inalienabilidade e indisponibilidade no seu todo” (SÃO PAULO, 1986, Art. 1º, Parágrafo 1º). A proposta para criação de uma UC pertencente a esta categoria “[...] deve considerar as necessidades de conservação dos ecossistemas naturais, evitando-se o estabelecimento de unidades isoladas que não permitam total segurança para proteção dos recursos naturais renováveis” (SÃO PAULO, 1986, Art. 41) e “[...] devem ser precedidas de estudos demonstrativos das bases técnico-científicas e sócio-econômicas [sic] [socioeconômicas], que justifiquem sua implantação” (SÃO PAULO, 1986, Art. 42).

Criados os parques, imputa-se a tarefa de gerir essas áreas. De acordo com Pimentel e Magro (2012), para que a gestão seja efetiva, o manejo deve se dar sob três eixos conceituais:

a) a forma institucional que se responsabiliza pela perpetuação e o controle do espaço; b) a forma territorial estabelecida juridicamente e, c) a forma simbólica relacionada com a percepção e ação das pessoas sobre o espaço. **Portanto, a criação e gestão dessas áreas protegidas não deveriam ser compreendidas como um resultado de argumentação técnica e científica engessada em um arcabouço legal, mas sim como um processo resultante de um cenário em que se debatem interesses variados de uma série de atores em conflito** (p. 95, grifo nosso).

Estas questões a serem refletidas que são propostas como “eixos conceituais” estão intimamente atreladas à regularização fundiária – um dos princípios do PNAP, de reconhecer a importância da consolidação territorial das UC – que muitas vezes impõe restrições ao funcionamento das UC e conflito de uso e à participação social no uso e controle dessas áreas. Nesse sentido, Pimentel e Magro (2012, p. 95, grifo nosso) afirmam: “[...] **o manejo eficiente de um parque necessita da participação da sociedade na construção dessa identidade do**

espaço público, com o objetivo de conservar o patrimônio ambiental comum, resguardando-o de interesses privados.” Um dos canais para garantir a participação da sociedade, reconhecido por Pimentel e Magro (2012), foi a educação ambiental, apontada como: “[...] um instrumento para disponibilizar informações, compartilhar percepções e ampliar o diálogo e as ações conjuntas para fomento da atuação democrática e qualificada dos cidadãos nas discussões sobre os parques, especificamente nos conselhos gestores” (p. 96).

Em nosso entendimento, de nada adianta delimitar uma área a fim de protegê-la e resguardar seus atributos naturais, estéticos, históricos e culturais, quer seja regulada por quaisquer que sejam os instrumentos legais, se não houver um reconhecimento da área como espaço público pelos diversos segmentos sociais. Todos tem direito de acesso aos parques e devem fazer usufruto dele.

Grande parte dos parques estaduais existentes até meados de 2005 foram criados no início da década de 1980, e de acordo com Mittermeier et al. (2005), os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul são os pioneiros na criação dessa categoria de manejo de UC, instituindo alguns de seus parques estaduais em meados das décadas de 1940 e 1950. Nesse sentido, São Paulo também é pioneiro na apresentação de um Regulamento dos Parques Estaduais Paulistas.

Conforme dispõe o regulamento, é destacado como objetivo principal dos parques estaduais paulistas a preservação de ecossistemas e “[...] destinam-se a fins científicos, culturais, educativos e recreativos e criados e administrados pelo Governo Estadual, constituem bens do Estado destinados ao uso do povo [...]” (SÃO PAULO, 1986, parágrafo 2º), influenciando de maneira ou de outra na divulgação da UC como espaço público. Contraditoriamente, o texto disponibilizado no sítio eletrônico da Fundação Florestal – órgão do Governo Estadual responsável pela administração dos Parques Estaduais – não menciona o desenvolvimento de atividades educativas como objetivo, mas sim a conservação, a pesquisa e o turismo, como vemos: “Assim, os parques são áreas destinadas para fins de conservação, pesquisa e turismo [...]”.

Logo, pode-se dizer que os parques possuem o potencial e permitem o desenvolvimento de atividades de cunho científico, cultural, educativo e/ou recreativo. No entanto, entendemos que para desenvolver todas as atividades previstas e desempenhar as funções atribuídas a um parque, tal como a legislação prevê, seja preciso antes refletir sobre a realidade socioambiental e atuação desses parques, cujo resultado deriva do processo de interação entre sociedade civil, gestão do parque e o poder público, do uso que o “povo” faz e não apenas “produto de leis naturais”.

Para tanto, é fundamental que as ações de gestão do parque sejam condizentes com os objetivos propostos. Contudo, as ações dependem de incentivos financeiros; de equipe qualificada e órgão gestor preocupado com as questões socioambientais; da valorização e reconhecimento da área pela sociedade civil; da participação da comunidade do entorno e população como um todo na gestão e; da participação dos órgãos governamentais nas ações de fiscalização e gestão.

Dizemos isso, pois entendemos que seu funcionamento não deve ser idealizado, como se as normas e regras que regulam o uso e acesso da área fossem, *per si*, suficientes para proteger, conservar a área e para garantir o desenvolvimento pleno das atividades propostas (e aqui incluímos a educação ambiental). Ainda assim, concordemos ou não, existe um controle e ele é entendido, por alguns, como necessário para um adequado manejo/proteção da biodiversidade, sendo o manejo presidido por programas específicos. No caso, o Decreto 25.341, de 4 de Junho de 1986, prevê “A utilização dos valores científicos e culturais dos Parques Estaduais, **impõe a implantação de programas interpretativos** que permitam ao público usuário compreender a importância das relações homem-meio ambiente” (SÃO PAULO, 1986, Art. 30, grifo nosso).

Além da conservação e proteção da natureza, já pudemos notar que os Parques Estaduais possuem outros objetivos, dentre eles, proporcionar e incentivar atividades voltadas para o lazer, recreação, educação e para o ecoturismo. Tais atividades são regulamentadas pelo plano de manejo e nele está descrito o programa de uso público, que estabelece as diretrizes e as normas para a visitação pública (SÃO PAULO, 2009a).

Apresentada uma breve síntese das diretrizes que orientam a criação de parques e dos objetivos propostos para esta categoria, expomos de forma bastante sintetizada no quadro 3, informações acerca dos instrumentos legais de criação dos três Parques Estaduais investigados nesta dissertação.

Quadro 3 - Informações gerais dos Parques Estaduais selecionados e analisados

Parque Estadual	Decreto de criação	Aprovação do(s) plano(s) de manejo	Situação atual
Serra do Mar	nº 10.251 de 30/08/1977	Deliberação CONSEMA nº 34 de 20/09/2006	Em vigência
Cantareira	nº 10.228 de 24/09/1968	Deliberação CONSEMA nº 38 de 23/12/2009	Versão revisada em vigência
Jaraguá	nº 38.391 de 03/05/1961	Deliberação CONSEMA nº21 de 21/06/2011	Em vigência

Fonte: Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (MMA)

A seguir, apresentamos informações acerca das dimensões, da localização, da infraestrutura e um breve histórico de criação dos Parques Estaduais da Cantareira, do Jaraguá e da Serra do Mar.

5.1 O Parque Estadual da Cantareira – núcleos Engordador e Pedra Grande

Em meados de 1890, visando proteger o maior manancial da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) conhecido como Sistema Cantareira de Águas e garantir a prestação de importante serviço ambiental, – o abastecimento de água da cidade de São Paulo – o Governo do Estado de São Paulo iniciou a desapropriação de diversas fazendas que ali encontravam-se instaladas e que aos poucos, estavam desmatando a mata nativa para plantio de café. As terras foram tombadas primeiramente como Reserva Florestal (SÃO PAULO, 2009b) e a área somente foi reconhecida como Parque Estadual após a instituição da Lei nº 6.884/62, regulamentada pelo Decreto nº 41.626/63. Cinco anos depois, foi oficializada a criação do Parque por meio do Decreto Estadual nº 10.228, de 24 de setembro de 1968, nomeando-o como Parque Turístico.

Algum tempo depois, em 1983, com o lançamento da Resolução 18 de 04/08/1983, o Parque Estadual da Cantareira foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT), que o considerou patrimônio cultural paulista (SÃO PAULO, 2009b).

Além de resguardar importantes patrimônios histórico-culturais, a criação do PEC também teve grande importância para a preservação da Mata Atlântica, que “[...] exerce influência direta na vida de mais de 80% da população brasileira que vive em seu domínio. Seus remanescentes regulam o fluxo e a qualidade da água dos mananciais, [...] controlam o clima, seqüestram CO₂, [...] além de preservar um patrimônio histórico e cultural imenso.” (SÃO PAULO, 2009b, p. 1).

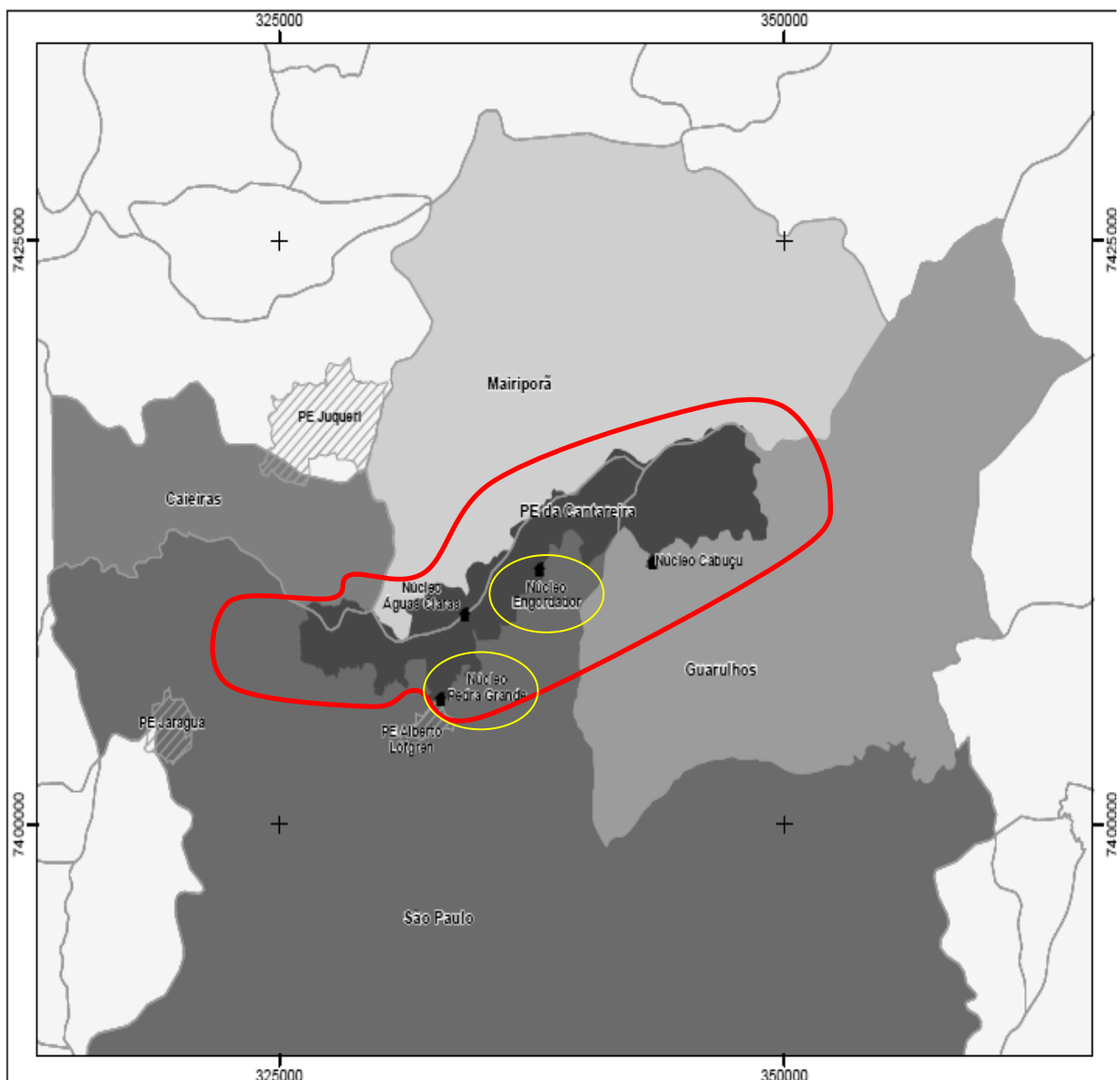
Esses são alguns dos serviços ambientais prestados por estas áreas e o PEC, localizado em uma área predominantemente urbana, caracteriza-se como uma das poucas opções de espaços voltados para o lazer e recreação da população. Contudo, isso configura-se como um desafio à sua gestão, “[...] principalmente devido à enorme carência de áreas verdes e de lazer que apresenta a quarta maior metrópole do mundo, gerando uma grande demanda de público visitante na área.” (SÃO PAULO, 2009b, p. 270).

Decorre dessa relação outro problema:

A proteção integral do patrimônio natural, somada ao uso indireto dos recursos naturais, apresenta aspectos muitas vezes conflitantes quando aplicados à unidade de conservação da categoria Parque, especialmente nos parques localizados em perímetros urbanos. As unidades de conservação localizadas no contexto urbano têm geralmente boa parte de sua área total, e de seus recursos físicos, humanos e financeiros destinados à visitação pública, tornando por vezes a proteção integral dos recursos naturais uma atividade de segundo plano (SÃO PAULO, 2009b, p. 270).

Sua área, representada por 7.916,52 hectares (ou 90,5 km de perímetro) abrange quatro municípios: São Paulo, Mairiporã, Caieiras e Guarulhos e é dividida em quatro núcleos: Águas Claras, Engordador, Pedra Grande e Cabuçu, conforme vislumbrado pela figura 5.

Figura 5 – Mapa da localização do Parque Estadual da Cantareira



Fonte: Plano de Manejo (SÃO PAULO, 2009b).

De acordo com o documento, cada núcleo conta com “[...] equipes mínimas para a implantação de atividades e com alto grau de autonomia com relação a tomada de decisão e execução operacional”, embora todos eles sejam geridos por um único gestor (SÃO PAULO, 2009b, p. 11).

Os quatro núcleos possuem infraestrutura para receber visitantes, embora o núcleo Pedra Grande, com 4.278.50 hectares, o primeiro núcleo aberto à visitação no ano de 1989, seja o mais procurado pelo público. As atividades de visitação iniciaram-se, na verdade, em meados do final da década de 1970, sendo o PEC considerado uma das UC pioneiras no desenvolvimento de atividades relacionadas ao uso público. Ele é também sede administrativa do parque. Possui quatro trilhas (do Bugio, da Pedra, da Bica e das Figueiras), sendo o seu principal atrativo o mirante da cidade São Paulo, com 1.010 metros de altitude (SÃO PAULO, 2009b).

O núcleo Engordador foi aberto à visitação pública em 1992, tendo suas atividades interrompidas no período de 1995 a 1997, por falta de recursos. Sua reinauguração ocorreu em 1998, após obter recursos provindos de compensação ambiental. Possui duas trilhas (do Macuco e da Cachoeira) e seu principal atrativo é a Casa de Bombas, um importante patrimônio histórico.

Antes de ser aberto oficialmente para o público, o PEC lançou seu primeiro plano de manejo no ano de 1974, antes mesmo da consolidação do SNUC, que obrigava às UC a elaborar o documento técnico (SÃO PAULO, 2009b). Ele foi, de acordo com Brito (2003), “[...] orientado por técnicos e estrangeiros do escritório da FAO [Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação] para a América Latina” (p. 120). Com a primeira versão desse documento finalizada, todas as atividades propostas estavam regularizadas e oficialmente aprovadas para serem executadas. Dentre as propostas, discutiremos minuciosamente os programas de uso público e de educação ambiental. No entanto, os comentários e análises aqui empreendidas referem-se ao plano revisado, de 2009, que teve apoio de diversos atores e que compõe diferentes segmentos da sociedade: toda a equipe do PEC, os dirigentes e funcionários da Fundação Florestal e Instituto Florestal, as Prefeituras Municipais de São Paulo, Guarulhos, Mairiporã e Caieiras, pesquisadores de diversas instituições e órgãos públicos de pesquisa, Guarda Civil Metropolitana de Guarulhos, Guarda Civil Ambiental de São Paulo e A Polícia Ambiental, as ONGs, Associações de Bairro e moradores do entorno.

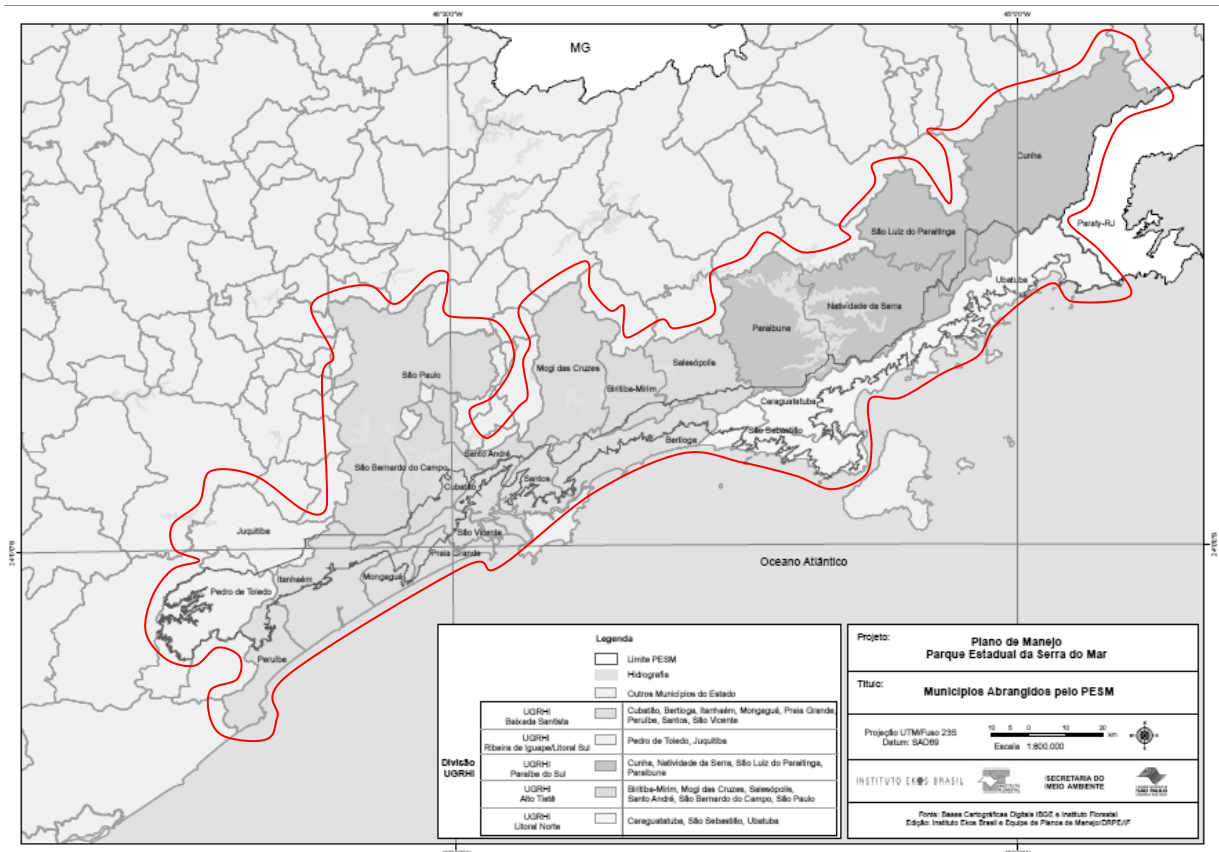
Foi também a partir da elaboração deste documento técnico que estabeleceu-se o zoneamento da UC. Para o PEC foram definidas oito zonas: intangível, primitiva,

recuperação, uso conflitante (infraestrutura de base), uso extensivo, uso intensivo, uso especial, histórico-cultural e zona de Amortecimento. Apenas nas zonas intangível, de amortecimento e de recuperação não são recomendadas atividades voltadas à visitação, ao contrário de todas as outras zonas, cujo objetivo envolve, dentre outros, facilitar as atividades de educação ambiental (SÃO PAULO, 2009b). Ainda assim, a zona de recuperação é uma zona provisória e uma de suas recomendações é: “Deverá ser avaliado o potencial dessas áreas para uso em educação ambiental posteriormente à recuperação das mesmas.” (p. 235). Em termos de porcentagem, praticamente toda a área do PEC permite e cria condições favoráveis para o desenvolvimento da EA.

5.2 O Parque Estadual da Serra do Mar – núcleo Curucutu

O Parque Estadual da Serra do Mar (PESM) é a maior Unidade de Conservação do Estado de São Paulo, protegendo parte significativa dos remanescentes de Mata Atlântica. Com 315.390 hectares, o PESM abrange vinte e três municípios: Ubatuba, Pedro de Toledo, Caraguatatuba, São Sebastião, Bertioga, Cubatão, Santos, São Vicente, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém, Peruíbe, Cunha, São Luiz do Paraitinga, Natividade da Serra, Paraibuna, Salesópolis, Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes, Santo André, São Bernardo do Campo, São Paulo e Juquitiba. (SÃO PAULO, 2006).

Figura 6 – Mapa da localização do Parque Estadual da Serra do Mar



Fonte: Plano de Manejo (SÃO PAULO, 2006).

Criado em 30 de agosto de 1977 através do Decreto n. 10.251 de 30 de agosto de 1977, tinha por finalidade “[...] assegurar integral proteção à flora, à fauna, às belezas naturais, bem como para garantir sua utilização a objetivos educacionais, recreativos e científicos e caracteriza-se por ser uma Unidade de Conservação de proteção integral”. Seu último ato legal, o Decreto n. 13313, de 06 de março de 1979, dá nova redação sobre o decreto de criação do PESH.

Devido sua extensão, o PESH é dividido em núcleos de administração. O núcleo Curucutu é um deles. Está localizado no extremo sul da Cidade de São Paulo e historicamente foi anteriormente adquirido pelo Estado, quando em 1958 ali encontrava-se a Fazenda Curucutu, produtora de Carvão. A área foi posteriormente transformada em Reserva Florestal, a partir do decreto n. 36.544/60, ficando sob os cuidados do então Serviço Florestal do Estado. A função do órgão era além de garantir a integridade física da área, desenvolver pesquisas que objetivavam a recuperação da área desflorestada com espécie de rápido crescimento “experimentalmente”, onde a partir de 1963 foram produzidas e cultivadas aproximadamente 63.000 árvores de *Pinus elliotti*.

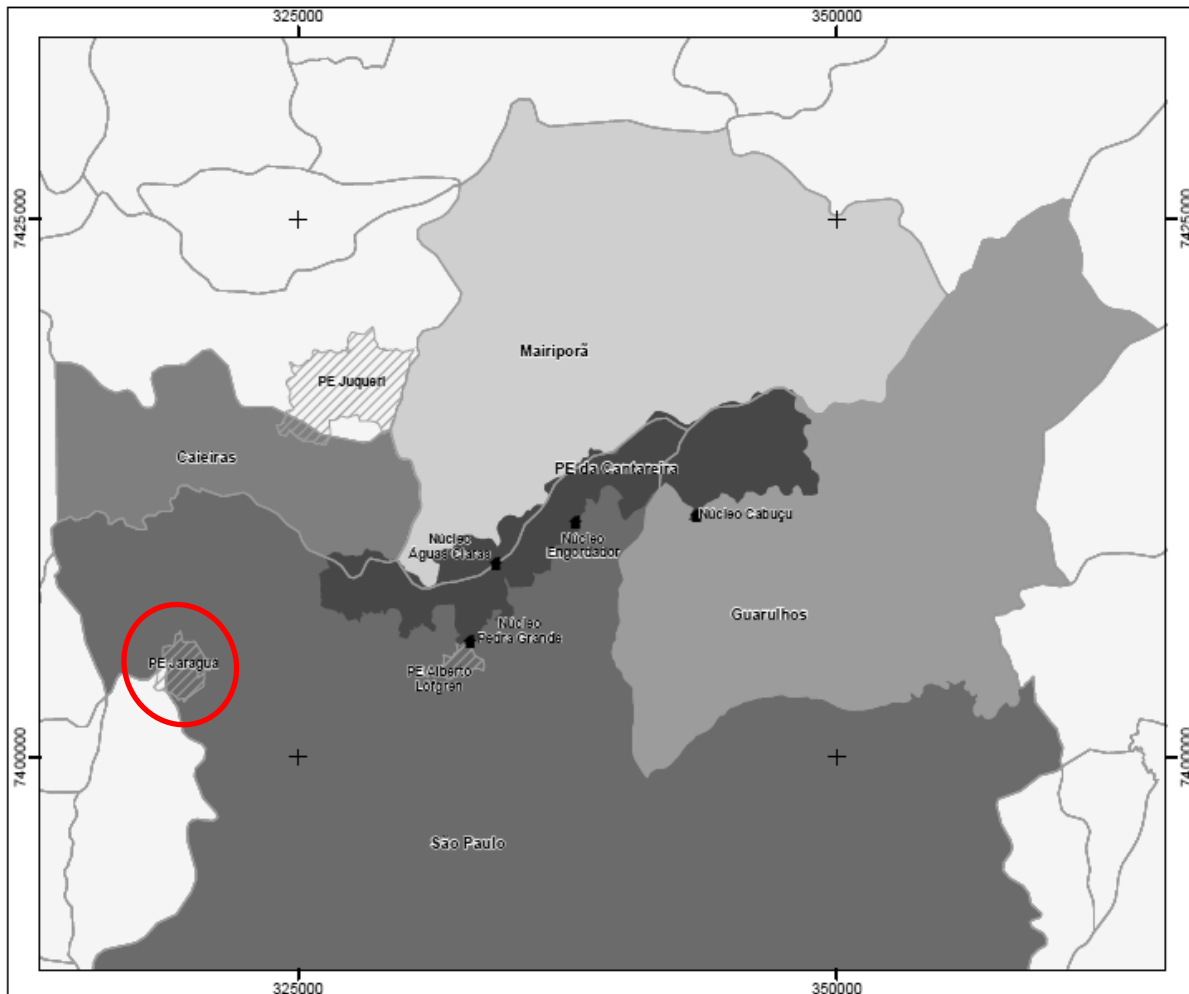
Essa UC teve seu plano de manejo elaborado e lançado em 2006, ainda quando era administrada pela Divisão de Reservas e Parques (DRPE) do Instituto Florestal. Em 2007 houve reestruturação dos órgãos ambientais e sua gestão foi transferida à FF.

No núcleo Curucutu existem dois atrativos, duas trilhas: do Mirante e da Bica, ambas com acesso difícil e conseqüentemente, com nível de uso baixo. Ambas trilhas não são auto guiadas e por isso toda visita está sujeita a agendamento prévio. O atendimento com monitoria ocorre durante a semana, fim de semana e feriados. O núcleo recebe visitantes todos os dias da semana, exceto às segunda-feiras, embora o fluxo de visitantes seja muito baixo e “se excluirmos a visita de escolas (atividade voltada a educação ambiental formal) o fluxo de visitantes varia de quase zero (sede do Núcleo Curucutu) até cerca de 200 mil visitantes por ano na região da Picinguaba, do Núcleo Picinguaba” (SÃO PAULO, 2006, p. 189-190). Isso é justificado pelo desconhecimento da população acerca da existência do PESM: “Em termos gerais, o Parque e seus núcleos são pouco conhecidos da população, dos turistas e veranistas. Em muitos casos, os atrativos são divulgados de forma dissociada da unidade de conservação e isso resulta em desconhecimento da existência do Parque e de suas funções e importância.” (p. 190). Em função disso adotou-se como meta reordenar a visitação no PESM, pois “[...] é uma realidade que atinge desigualmente seus núcleos”.

5.3 O Parque Estadual do Jaraguá

A área que abrange 492 hectares, era antigamente uma fazenda, e a propriedade foi adquirida pelo Governo do Estado em 1940, sendo criado o Parque Estadual do Jaraguá vinte e um anos depois pelo Decreto de criação n. 38.391 de 03 de maio de 1961. No período de 1974 a 2004, visando à construção de um complexo turístico, parte da área foi destinada à gestão da Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo, que investiu intensamente na infraestrutura destinada ao turismo em massa do PEJ. No fim do período de 2004, após constatado o estado precário da infraestrutura em função da intensa visitação, a gestão retorna integralmente ao Instituto Florestal e em 2007, à Fundação Florestal, que se dedicou nos anos seguintes à normatização da visitação à área em questão. Fica bem nítida a questão de interesses e propostas conflitantes para o uso da área: enquanto a Secretaria pretendia investir no turismo, o IF pretendia sua proteção, com opções de recreação, porém, desde que fossem visitas controladas (SÃO PAULO, 2010).

Figura 7 – Mapa da localização do Parque Estadual do Jaraguá



Fonte: Plano de Manejo (SÃO PAULO, 2010).

Localizado no bairro Jaraguá, cidade de São Paulo, o Parque abriga parte do remanescente de Mata Atlântica da RMSP e é recortado por montanhas que atingem uma altitude de 1.135 metros, sendo por isso, vulgarmente conhecido como Pico do Jaraguá. Foi instituído pelo poder público estadual e “[...] está subordinado à hierarquia político-administrativa do Estado de São Paulo e, portanto, todos os dispositivos legais referentes ao regime especial de administração do estado recaem sobre o Parque” (SÃO PAULO, 2010, p. 227).

Atualmente, considerando a reestruturação ocorrida nos órgãos ambientais e as mudanças nas tarefas atribuídas aos órgãos gestores ao longo dos anos, desde 2007 a Fundação Florestal, atual gestora da UC, vem buscando conciliar a recreação com os objetivos de conservação e EA. Ela busca garantir a proteção da natureza, incentivar a pesquisa e promover a educação ambiental. Apesar dessas atividades, o parque também é

compreendido como uma área de lazer e descanso, possui áreas de recreação e alguns atrativos naturais. São no total quatro trilhas autoguiadas – Pai Zé, Bica, Silêncio e Lago. Todas são indicadas para qualquer faixa etária, exceto a Trilha do Pai Zé (dificuldade alta), indicada para pessoas acima de oito anos (SÃO PAULO, 2010).

O processo de elaboração do plano de manejo desta UC teve início em 2003, porém, somente fora concluído no ano de 2010. Uma das etapas, conhecida como análise situacional estratégica, tinha como objetivo “[...] fundamentalmente envolver os funcionários desde o início do processo, transformando-os em co-autores deste Plano de Manejo” (SÃO PAULO, 2010, p. 222)

Dentre os programas de gestão, encontra-se o programa de uso público (PUP), cujo principal desafio na sua criação girou em torno da questão de ser um dos parques “Amplamente utilizados para prática de atividades de lazer e recreação, são comumente confundidos com parques urbanos” (SÃO PAULO, 2010, p. 306). Percebemos, pelo histórico do PEJ que a área sempre teve uma “propensão” a querer ser identificada como pólo de turismo. A área destinada ao lazer, conforme citado anteriormente, implantada em 1970, estava “voltada ao turismo, que no geral não privilegiava temas relacionados ao meio ambiente” (SÃO PAULO, 2010, p. 307).

O plano de manejo ainda não passou por nenhuma revisão e é relativamente recente. Vale ressaltar que o programa “Criança Ecológica”, criado em 2009 pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo e citado no plano de manejo, atualmente está suspenso em função da mudança de governo ocorrida em 2011.

6 PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONSTRUÍDOS NOS TRÊS PARQUES ESTADUAIS

Nesta seção apresentamos dados que nos possibilitaram explorar duas questões específicas desta investigação: “Que perspectivas da educação ambiental podem ser identificadas nos três parques estaduais localizados no município de São Paulo?” e “A partir do plano de manejo, um documento técnico que norteia as atividades a serem desenvolvidas pelos diferentes programas de gestão, quais são as atividades de EA planejadas e como elas estão organizadas?”.

As informações coletadas, contudo, não se restringiram à análise exclusiva dos planos de manejo. Para além destas questões que nortearam a pesquisa, buscamos acrescentar informações de outras fontes que pudessem complementar as indagações feitas para esta investigação. Dessa forma, respondemos às questões e fomos além: agregamos informações obtidas também através das entrevistas com os gestores, a coordenadora de uso público e com os(as) monitores(as) ambientais e através das observações das monitorias empreendidas.

A análise desses dados nos permitiu:

- identificar a maneira como a gestão dos parques incorporou as recomendações para incluir a EA aos seus programas de gestão;
- compreender a estrutura do Programa de Uso Público e a organização da EA;
- os significados que cada ator assume para os termos “uso público” e “educação ambiental” e;
- identificar os objetivos e finalidades da EA estabelecidos pelos três parques.

Destacamos que alguns desses dados foram sistematizados em tabelas e organizados por agrupamentos, os últimos elaborados com base nas questões norteadoras propostas. A seguir, organizamos os resultados em três seções e inferimos sobre cada um deles.

6.1 Delimitando os objetivos dos Parques Estaduais investigados

Primeiramente buscamos compreender como a gestão dos parques investigados incorporou a EA aos seus programas de gestão. Relembramos que alguns instrumentos legais recomendavam que as UC desenvolvessem atividades de cunho educativo (BRASIL, 1944, 1965; SÃO PAULO, 1986). A inclusão da EA tornou-se obrigatória somente a partir da concretização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, que definiu

também como objetivo da categoria “parque” o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental (BRASIL, 2000).

Para além dessa questão, devemos contextualizar a origem destas áreas. Relembramos nesse momento que elas foram criadas sob o pretexto de impedir ações de degradação e destruição de recursos naturais impostas pela crise ambiental em curso e são compreendidas dentro do contexto dos movimentos ecológicos (McCORMICK, 1992; MEDEIROS; IRVING; GARAY, 2004).

Resgatado o contexto histórico de criação de áreas protegidas, fazemos algumas intermediações com as informações obtidas a partir da análise dos planos de manejo, das entrevistas realizadas com os(as) monitores(as) ambientais (MA) e das observações das atividades de educação ambiental conduzidas por eles(as) durante algumas monitorias que explicitam quais, estes atores, consideram ser os objetivos dos parques.

A seguir, apresentamos na tabela 1, quais foram os objetivos mencionados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as entrevistas empreendidas.

Tabela 1 - Objetivos dos parques explicitados nas falas dos(as) monitores(as) ambientais dos três Parques Estaduais durante as entrevistas

AGRUPAMENTO	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA²⁴
Conservação e preservação	“Quando o parque foi criado, o objetivo principal [...] era a proteção.” (MA7) A finalidade do parque é a conservação. (MA4)	2
Educação ambiental	“[...] porque não adianta nada a gente ter essa unidade aqui e não usar principalmente para fazer essa educação com as crianças.” (MA2) “O objetivo nosso é esse: fazer educação ambiental” (MA7)	2
Pesquisa	“Quando o parque foi criado, o objetivo principal [...] era a pesquisa.” (MA7)	1
Lazer	“Porque querendo ou não, aqui é também sim para lazer, mas não é só isso. Também tem a parte de matéria, da cultura, né, que é o mais importante.” (MA1)	1

Fonte: Dados da pesquisa

Ao perguntarmos às/aos MA sobre os objetivos do Programa de Uso Público (PUP) ou até mesmo das atividades de educação ambiental desenvolvidas, alguns/algumas deles(as) nos

²⁴ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

forneceram respostas que estavam diretamente relacionadas aos objetivos do parque. Para eles(as), os objetivos do parque variam entre proteger seus recursos naturais e hídricos (MA4; MA7), desenvolver atividades educativas (MA2; MA7), oferecer lazer ao visitante (MA1) e permitir o desenvolvimento de pesquisas (MA7). Assim, entendemos que a EA, atualmente, é compreendida enquanto um dos objetivos dos parques.

Os objetivos acima expressados estão diretamente relacionados aos propósitos que decorrem da instituição de uma Unidade de Conservação, explicitados por Vallejo (2002). Exemplificamos. O objetivo que nomeamos por “conservação e preservação” está diretamente vinculado aos propósitos como “proteção da vida selvagem”, “preservação de espécies e da diversidade genética” e “manutenção dos serviços de meio ambiente”. Outros objetivos condizem com os propósitos da “pesquisa científica”, “recreação e turismo” e “educação”.

Estes, portanto, parecem ser os objetivos centrais dos parques e que incidem sobre os programas de gestão estruturados nos planos de manejo. Nos documentos oficiais destes parques estão previstos alguns programas, e aqui os relacionamos: de proteção aos patrimônios histórico, cultural e natural; de visitação, recreação, lazer e educação; de pesquisa científica; de regularização fundiária e; de interação socioambiental (PM1; PM2; PM3). Faz-se necessário explicitar que atualmente, dentre os programas de gestão propostos para os parques, é o PUP quem busca adequar e ordenar a educação ambiental e ao longo dessa investigação voltaremos nossa atenção para ele.

Antes, apresentamos na tabela 2 alguns dos objetivos identificados a partir das falas dos(das) MA durante as observações das monitorias.

Tabela 2 - Objetivos dos parques identificados a partir das dezesseis observações sistematizadas nas três Unidades de Conservação

AGRUPAMENTO	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA²⁵
Conservação e preservação	“O parque foi criado para preservar” (OBS1)	8
	Cita que a área protege a água e que ela foi criada com essa finalidade. (OBS5)	
Pesquisa	“Atividades de pesquisa” (OBS1)	4
	Pesquisa (OBS9)	
Educação ambiental	“Educação ambiental, que entra no uso público” (OBS1)	3
	“Nosso trabalho é de EA. É de conscientizar as pessoas.” (OBS2)	
Lazer	Lazer (OBS12)	3
Visitação	“Abrir porta para a visitação” (OBS5)	2

²⁵ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

	“Para que serve? Passear” (OBS6)	
Sensibilização	Sensibilizar (OBS5)	1
Conscientização	“Nosso papel é conscientizar vocês. Porque atitudes ajudam a preservar a mata.” (OBS4)	1
Uso Público	“Uso público” (OBS1)	1

Fonte: Dados da pesquisa

A partir das monitorias realizadas com os grupos que acompanhamos, constatamos que os programas de proteção, de uso público e de pesquisa são as grandes referências para os(as) MA, uma vez que todos os objetivos contemplados em suas falas foram reafirmados. Ainda assim, outros objetivos foram citados, a saber: “conscientização”, “sensibilização”, “uso público” e “visitação” e gostaríamos de destacar duas questões a respeito deles.

Muito embora os(as) MA tenham considerado “visitação” e “uso público” enquanto objetivos distintos, entendemos que podemos considerá-los sinônimos, pois o PUP, conforme veremos adiante, está diretamente atrelado às demandas de visitação destas áreas.

A outra questão, contudo, refere-se aos objetivos que remetem à conscientização e à sensibilização. Destacamos que não existem programas de gestão chamados “conscientização” ou “sensibilização”, o que nos leva a crer que estes são objetivos incorporados por um ou mais programas específicos.

Ao pensar especificamente nestes dois objetivos, nos parece que eles se relacionam com as mudanças ocorridas ao longo dos anos na gestão das áreas protegidas, citadas por Maretti et al. (2012) e Muñoz e Benayas (2007). O modelo atual de gestão, ao permitir o desenvolvimento de atividades recreativas nas UC, ao explorar o uso público e incluir atividades educativas, traça estratégias que visam conscientizar e sensibilizar o visitante, buscando integrar a participação da sociedade civil na proteção dessas áreas. Um exemplo disso foi extraído da fala de um(a) MA durante sua monitoria:

Nosso papel é conscientizar vocês. Porque atitudes ajudam a preservar a mata (OBS4).

Destacamos também alguns trechos dos planos de manejo que expressam esse entendimento:

[...] o contato direto com a Mata Atlântica e seus ambientes associados pode e deve proporcionar aos seus visitantes o aumento da consciência da importância de sua conservação para toda a sociedade (PM1).

[...] otimizar condições para sua visitação [...] ressaltando a importância do patrimônio, de tal maneira que se converta o visitante de 'agente de deterioração', em 'participante de preservação' (PM2).

Existem, contudo, outros canais para comunicação que buscam consolidar e legitimar o processo de planejamento e gestão participativa, tais como os Conselhos gestores (DIAS, C., 2008; MUSSI, 2007). Ainda, a participação da sociedade civil no controle e gestão de UC é uma questão relativamente recente (QUINTAS, 2004) e frágil (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2007), que nos parece ser ainda abordada de forma tímida. Nesse momento, achamos ser relevante nos posicionarmos e defendermos a importância de que os mecanismos, os canais e as estratégias que permitam, de fato, uma participação da sociedade civil nos processos decisórios que tangem as UC, sejam garantidos.

Com o intuito de melhor compreendermos como vem se configurando o atual modelo de gestão das UC que passa a incluir em seus programas de gestão a educação ambiental, a seguir, descrevemos e caracterizamos os Programas de Uso Público (PUP) dos três Parques Estaduais. Também estabelecemos um paralelo entre o PUP e as propostas de EA, articulando alguns pontos no qual é evidenciada a existência de comunicação entre eles.

6.2 As perspectivas da educação ambiental a partir do Programa de Uso Público

Nesta seção buscamos compreender como as atividades de EA, que não estão estruturadas em um programa próprio, estão organizadas no Programa de Uso Público (PUP). Apresentamos, portanto, a caracterização do PUP a partir dos documentos oficiais e das entrevistas empreendidas com os gestores, a coordenadora de uso público e os(as) monitores(as) ambientais. Também apresentamos dados relativos a compreensão destes atores acerca dos termos “uso público” e “educação ambiental”.

O PUP é referido em um dos documentos técnicos como programa de visitação pública, que compreende atividades de ecoturismo e EA (PM1). Ele possui a tripla tarefa de:

[...] oferecer atividades de lazer de qualidade em contato com o meio natural, difundir conceitos e práticas ecológicas condizentes com o desenvolvimento sustentável e formar agentes multiplicadores que atuem na conservação da natureza por meio da educação ambiental (PM2).

Os objetivos, por sua vez, variam pouco de parque para parque. Como vemos, os objetivos destacados pelo PM1 são diferentes dos objetivos destacados pelos PM2 e PM3. Os últimos, por sua vez, são idênticos:

*[...] proporcionar a **integração da comunidade com as áreas florestais, despertar a consciência crítica para a necessidade de conservação dos recursos naturais, culturais e históricos, bem como estimular sua participação na gestão, manejo e proteção das unidades de conservação** (PM1).*

*Propiciar aos visitantes o **contato com a natureza e culturas locais, por meio de experiências recreativas e educativas, motivando-os para práticas conservacionistas e sustentáveis;**
Contribuir para o desenvolvimento humano, sócio-cultural [sic] [sociocultural] e econômico das comunidades vizinhas;
Incentivar processos reflexivos que possibilitem a construção de princípios, valores e posturas voltadas à conservação da biodiversidade;
Realizar a gestão da visitação (PM2; PM3).*

Notamos, contudo, que são feitas referências à educação ambiental durante algumas passagens da definição do PUP e de seus objetivos. Por exemplo, quando é apontado nos documentos que para buscar alcançar principalmente os objetivos de proporcionar o contato direto com a natureza e de sensibilizar a comunidade, são desenvolvidas atividades interpretativas e de educação ambiental em trilhas (PM1).

A respeito disso, podemos inferir que ela, embora não esteja explicitamente citada como um programa está, no entanto, incorporada ao Programa de Uso Público. Um exemplo que sustenta essa afirmação pode ser encontrado nos PM2 e PM3, nos capítulos que versam sobre as diretrizes e linhas de ação do PUP.

Para implementá-lo, por sua vez, são traçadas diretrizes e linhas de ação, cujo intuito é o de alcançar os objetivos propostos. Do total de diretrizes estabelecidas, gostaríamos de apresentar uma delas, cunhada de “Aprimoramento das atividades de Educação Ambiental”. Os objetivos da diretriz, contudo, variam de documento para documento e alguns deles são apresentados pelo PM2:

*Promover a **formação de professores em educação ambiental/patrimonial/saúde;**
Desenvolver projetos junto à comunidade do entorno imediato e;
Priorizar o atendimento aos escolares das escolas no raio de 2 km em relação ao Parque (PM2).*

Em relação ao primeiro objetivo das diretrizes estabelecidas, é indicada a realização de um curso para professores por ano e a linha de ação (LA) para ele determina que a formação deve estar vinculada à área ambiental e de saúde, de modo a propiciar que os professores utilizem a UC como laboratório. Uma nova LA, denominada “Outras propostas para aprimorar as atividades de educação ambiental” parece reunir atividades bastante distantes. Algumas delas são também destacadas pelo PM3.

Já os objetivos apresentados pelo PM3 dessa mesma diretriz – “Ampliar as atividades de Educação Ambiental”; “Desenvolver roteiros para diferentes públicos” e; “Divulgar normas e regras” – estão alinhados com as seguintes LA propostas:

- LA 1. Articular com agentes do ensino municipal e estadual, a fim de firmar parcerias entre Educação formal e informal para o planejamento conjunto das ações de EA;*
- LA 2. Elaboração de material didático relacionados ao [parque] para públicos Específicos;*
- LA 3. Redimensionar o tamanho dos grupos para realização das trilhas;*
- LA 4. Instalar lixeiras com tampas que não sejam destravadas por animais;*
- LA 5. Ampliar as atividades educativas que o [parque] oferece.*

Esta última LA propõe uma maior integração do parque com redes de EA, que possibilitaria a troca de experiências e contribuiria, conseqüentemente, para o enriquecimento das ações de EA. Com base no documento:

O número de atividades ambientais realizadas no [parque] é bastante restrito e atinge uma pequena parcela dos visitantes. É necessário diversificar e ampliar as atividades oferecidas e atingir maior número de visitantes (PM3).

Os planos de manejo destes parques, portanto, não possuem um programa de educação ambiental estruturado, uma vez que vimos que as diretrizes estabelecidas para aprimorar as atividades de EA desenvolvidas pertencem ao PUP. A estruturação de um programa de EA é uma necessidade apontada ao serem elencados alguns dos pontos fracos da UC (PM2).

Ao refletirmos sobre a organização das atividades de EA propostas para as UC, é conveniente pensarmos na estrutura de um programa? Por que não nos apropriarmos de uma estratégia já existente e pensada para esse contexto? A Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC (ENCEA) foi elaborada por um grupo de trabalho composto por integrantes do MMA, ICMBio, IBAMA e Ministério da Educação (MEC), e

desde o início preconizava uma elaboração participativa da estratégia, abrindo para consultas e debates públicos.

A ENCEA é um documento que apresenta os princípios, diretrizes, os objetivos e as propostas necessárias ao desenvolvimento de programas de EA e que fora desenvolvido visando potencializar as ações de EA e também suprir as fragilidades existentes na EA realizada em UC brasileiras. Para isso, foi lançada em 2011 como uma ferramenta norteadora para o desenvolvimento de programas e projetos de EA em UC, em nível federal. E existem incentivos para que o governo estadual desenvolva sua própria Estratégia de EA em UC. De acordo com Renata Maranhão²⁶, do DEA/MMA, São Paulo já iniciou esse trabalho.

A partir de um diagnóstico das ações de comunicação e EA em UC, das dificuldades, fragilidades e potencialidades reveladas, a ENCEA formulou alternativas para a implementação de ações práticas de EA em Unidades de Conservação, buscando garantir a participação e o controle social em todos os processos de constituição desses espaços (criação, implantação e gestão). Contudo, a implementação, monitoramento e avaliação da ENCEA não depende somente dos órgãos gestores das UC, mas também depende da colaboração de outros segmentos da sociedade: integrantes dos Conselhos Consultivos e Deliberativos de UC, público de visitação, comunidade científica, entre outros.

Dentro do processo de constituição de UC, a ENCEA visa implementar a EA nos seguintes eixos:

- **Criação de UC:** 1) nos estudos técnicos preliminares e 2) na realização de consulta pública.
- **Implantação de UC:** 1) na elaboração de um Plano de Manejo e 2) na criação e implementação de Conselho Gestor (consultivo ou deliberativo).
- **Gestão de UC:** 1) na consolidação territorial, 2) na proteção, 3) no manejo da biodiversidade e dos recursos naturais, 4) **no uso público**, 5) na pesquisa e monitoramento, 6) nas autorizações e processos de licenciamento, 7) na gestão de conflitos socioambientais, 8) **na gestão participativa**, 9) na integração com as comunidades e 10) na articulação inter-institucional (MMA/ICMBIO, 2011, p. 28, grifo nosso).

O que observamos, ao contrário, é a existência de um subprograma de EA no PM1. No PUP estão estruturados dois subprogramas: o de “Visitação e Turismo Sustentável” e o de “Educação ambiental”, inexistentes nos outros documentos. A definição para “visitação” compreende as atividades de uso público voltadas à recreação, contemplação, ao esporte e ao

²⁶ Ver vídeo nomeado “As 5 diretrizes da ENCEA”, disponível no canal “Educachico” do youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=SsEvxmr4w8k>

lazer em áreas naturais (PM1), sendo diferenciada das atividades de educação ambiental que são desenvolvidas no parque.

O Subprograma de Visitação e Turismo Sustentável possui como proposta, dentre outras questões, reordenar a visitação no parque e destaca:

*A organização da visitação [...] depende de uniformização e atualização na abordagem sobre o tema, em que **recreação e lazer devem adquirir relevância equivalente a educação ambiental** (PM1).*

Após apresentarmos como o PUP está estruturado nas UC selecionadas nesta investigação, entendemos que seria pertinente abordarmos a compreensão dos(as) monitores(as), gestores e da coordenadora de uso público acerca deste programa de gestão. Se referindo ao PUP, o G3 infere:

É uma Unidade de Conservação que se você levar em consideração a sua visitação pública ela tem características muito particulares [...] Então eu vejo esse programa dessa forma, como um dos principais componentes do plano de manejo por ser a maior demanda do Parque [...] o uso público (G3).

Muitas respostas acerca da caracterização do PUP foram sutis. Outras, pouco mais objetivas, estão expressas abaixo:

O programa de uso público? O próprio nome já fala: o público denominado para cá, tanto os pagantes quanto os isentos, escolas. Todos que frequentam (MA1).

Não adianta a gente ter, no meu modo de pensar, uma área como essa daqui, bem no meio da área metropolitana de São Paulo e não deixar que as pessoas tenham contato (MA5).

Ainda que a ideia não tenha sido desenvolvida, este(a) monitor(a) e gestor esboçam características do PUP que contemplariam diversos programas:

Ele é bem geral. Tem várias metas [...] A gente tem vários programas para trabalhar, desde criança [...] (MA7).

Acho que a gente está alicerçado em três situações [...] Então já foi elaborado de você pegar um tema principal, a preservação, o uso público e fiscalização. E você vai em cima deles tendo subprogramas (G2).

Os programas de preservação, uso público e fiscalização seriam, portanto, os programas base que sustentariam todas as atividades desenvolvidas na área, e por isso a EA geralmente está

associada ao uso público. Todos eles estão atrelados à ideia de proteção ambiental sob um viés preservacionista, indicando que estão alicerçados às políticas ambientais que influenciaram as décadas de 1970 e 1980 (CUNHA; COELHO, 2010).

Para cada programa são estabelecidas atividades que visam alcançar os objetivos propostos. As atividades de EA são uma delas, conforme sugerido pelo(a) MA7. Embora tenhamos nos empenhado em identificar nos documentos objetivos específicos da EA, observamos que a maioria deles se referia ao PUP. Isto se deve provavelmente em função das atividades de EA serem frequentemente associadas ao PUP e os objetivos descritos para o programa serem mais amplos, pois abarcam outras atividades além da EA. De acordo com Loureiro (2004, p. 75-76), “É por isto, inclusive, que o senso comum muitas vezes acaba vendo-a [a educação ambiental], ainda hoje, como mero meio de apoio em projetos denominados ‘ambientais’, e não como uma perspectiva paradigmática em educação.”.

Definir minimamente a concepção e os objetivos das atividades de EA parece ser bastante importante para que ela não caia na crítica empreendida por Loureiro (2004). A despeito disso, em alguns trechos o documento contempla sua concepção de EA, ao afirmar:

A perspectiva de uma educação ambiental transversal, entendida como uma estratégia de informação e formação que permeia todas as áreas de conhecimento [...] não está devidamente contemplada atualmente nas ações em andamento da unidade de conservação, visto tem que [sic] [que tem] sido tratada de modo fragmentado e segmentado (PM1).

Tem-se bastante claro que esta:

[...] abordagem fragmentária e o isolamento da educação ambiental reduzem sua ação e indicam que, na prática, há a necessidade de avançar em direção a uma educação socioambiental que ultrapasse uma dimensão unicamente conservacionista, mais coerente com o papel das unidades de conservação segundo o SNUC (PM1).

Nos outros documentos identificamos passagens que faziam menção somente aos objetivos da EA. Contudo, eles serão abordados na seção seguinte.

Buscando aprofundar esta questão que durante a análise dos planos de manejo se mostrou bastante complexa, investigamos quais eram as atribuições feitas ao uso público e a EA pelos gestores, monitores(as) ambientais e coordenadora de uso público. Esta etapa, a nosso ver, foi essencial para o entendimento da compreensão de cada ator acerca das propostas de educação ambiental.

Em relação à compreensão dos termos “uso público” e “educação ambiental”, as respostas variaram bastante, demonstrando que é atribuída aos termos certa confusão:

Eu me confundo um pouco com essas coisas. Não sei diferenciar muito bem uso público e educação ambiental (G1).

Desejando discorrer mais detalhadamente acerca dessa miscelânea achamos conveniente destacarmos nesta subseção a compreensão de cada um(a) deles(as).

No geral, são três possibilidades: 1) concebem a EA como sinônimo de uso público; 2) uso público é considerado algo mais abrangente, e que no caso, englobaria a EA e; 3) são atribuídas diferenças aos conceitos e estes são concebidos como antônimos.

Destacamos, a seguir, um excerto que clarifica a compreensão de um(a) MA de que não existe diferença entre educação ambiental e uso público:

Existe aqui [um programa de educação ambiental], que é o nosso programa de uso público com as escolas (MA1).

Todavia, em alguns excertos das entrevistas é depreendido um entendimento de que a EA está em segundo plano se comparada com o uso público, uma vez que nem toda atividade voltada para o uso público obrigatoriamente contempla a EA (MA5). Uso público, portanto, é um conceito mais abrangente e se refere a visitação, podendo ou não abarcar a EA:

Uso público é quando as pessoas vem aqui usar o parque. Ele é mais para a gente apresentar o parque para as escolas que vem de terça a sexta. Nós damos uma força para a escola no sentido de mostrar as árvores [...] e falar um pouco da educação ambiental [...] Então o objetivo dessas visitas é Conscientização e Educação Ambiental (MA3).

Uso público eu acho que é um conceito muito mais amplo. Significa atendimento ao público em geral [...] Educação ambiental é a forma que você atende, é a forma que você conduz o uso público [...] Você aplica mais a educação ambiental no uso público durante uma trilha monitorada [...] (G3).

Por fim, contemplamos passagens das entrevistas que distinguem educação ambiental de uso público. O uso público é aqui também tratado como atendimento, mas existe uma diferença. Aqui uso público adquire conotação de visita “livre”, enquanto a educação ambiental é referida como atividade desenvolvida para se trabalhar com a sensibilização do visitante e para proporcionar um aprendizado. Abaixo destacamos alguns exemplos de excertos que traduzem essa diferenciação:

Educação ambiental são as atividades que são desenvolvidas em prol do público na questão da sensibilização [...] O programa de uso público eu acredito que é aquilo que a gente faz pra que as pessoas entrem aqui e as coisas estejam minimamente organizadas [...] Se dá para a pessoa entrar aqui e se utilizar das estruturas que estão aqui presentes (COORD1).

É diferente. Uso público é o que parque está ali oferecendo para o visitante na hora. Mas as vezes o visitante pode vir, usar o banheiro, usar o centro de visitantes e não aprender nada sobre o parque. [...] E outra coisa é você abordar esse visitante e começar a falar: 'Olha, aqui é o Parque [...]'. Então uma coisa é ele vir, entrar e sair do mesmo jeito. Outra coisa é esse visitante sair diferente (MA4).

Nosso entendimento é de que o “uso público” está associado ao processo de visitação destas Unidades e está relacionado às atividades de cunho educativo, de lazer, de turismo, esportivas ou científicas (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2005). Entendemos também que o Programa de Uso Público (PUP) contempla diversas atividades com distintas finalidades, englobando atividades de educação ambiental. Portanto, uso público é um termo mais abrangente, diferentemente do termo “educação ambiental”, que se refere estritamente às atividades de cunho educativo.

Muito embora a EA não esteja organizada dentro de um programa próprio, – e por isso nos atentamos nesta seção para o PUP, um programa que abarca as atividades de EA desenvolvidas pelos parques – observamos que elas possuem características específicas e objetivos próprios, que serão explorados na seção a seguir.

6.3 Objetivos e finalidades da educação ambiental para as unidades de conservação

Esta investigação tem como pano de fundo a possibilidade de compreender as atividades de educação ambiental que são gestadas em Unidades de Conservação.

Tendo por orientação este objetivo, obtivemos informações com as entrevistas realizadas junto às/aos monitores(as) e gestores das Unidades de Conservação que nos possibilitaram construir dados a partir da compreensão que estes atores possuem sobre os objetivos e finalidades da educação ambiental.

Importante indicar, antes da apresentação dos dados, os objetivos da educação ambiental explicitados nos documentos oficiais destes parques. Dois documentos contemplam como objetivo promover atividades que permitam a reflexão ou a compreensão das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza:

O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações; o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente (PM3).

[...] um programa de educação e meio ambiente deve promover, prioritariamente, a atividade de reflexão sobre as relações sócio-econômicas e culturais entre a sociedade e a natureza e o desenvolvimento de atitudes (PM2).

O PM1, por sua vez, abarca outras questões, como por exemplo, a aproximação da UC com as comunidades do entorno e a sensibilização dos visitantes:

*Estreitar a relação entre os diversos grupos de interesse e o [parque] priorizando ações e projetos voltados para o desenvolvimento socioambiental da comunidade local;
Sensibilizar os diversos públicos-alvo para a importância da conservação da Mata Atlântica;
Elaborar e implementar coletivamente o programa de educação ambiental do [parque];
Desenvolver e implementar o conceito de educação ambiental para fortalecer a cidadania e viabilizar o desenvolvimento sustentável (PM1).*

Uma das maiores dificuldades enfrentadas para o gerenciamento dessas áreas, conforme discorre o PM1, é a interpretação de que elas representam um entrave ao desenvolvimento local ou regional. Sob esse prisma, os processos educativos são considerados

[...] instrumentos importantes para a sensibilização, a mobilização e a formação de opinião sobre a relevância das unidades de conservação, por meios de estratégias de comunicação e aproximação do público com as áreas naturais protegidas (PM1).

Os objetivos destacados em negrito, foram alguns daqueles identificados durante as entrevistas empreendidas com os(as) monitores(as) e os gestores. As possíveis justificativas elaboradas por eles(as) para se implementar atividades de educação ambiental em Unidades de Conservação estão expostos na tabela 3.

Tabela 3 - Objetivos e finalidades da educação ambiental nas UC segundo os(as) monitores(as) e os gestores de três UC localizadas no município de São Paulo

AGRUPAMENTO	UNIDADE(S) DE SENTIDO	FREQUÊNCIA²⁷
Conscientização	“Você tem que criar uma consciência ambiental para depois fazer com que a pessoa faça uso adequado do espaço público.” (MA8)	8
Conservação e preservação	“É para eles começarem a entender a importância de conservar a natureza.” (MA5)	8
Mudar comportamentos e atitudes	“Poxa, se você quer passar educação ambiental para as pessoas, se você quer orientá-la, você tenta trazer ela para o mais próximo possível do correto.” (MA7)	8
Sensibilização	“É a sensibilização das pessoas que vem aqui, com certeza.” (MA5)	2
Experiência estética	“Se despertasse esse lado na pessoa que está chegando na Unidade, ter contato com a natureza [...] Primeiro a pessoa tem que ter a sensibilidade de perceber isso. As vezes você está falando e a pessoa não está entendendo nada [...] Então se ela consegue tocar, a unidade chegou na proposta. O aluno, o visitante vem aqui e tem contato com a Unidade: ‘Isso é muito bonito! O ar aqui é maravilhoso. O perfume da planta...’. Já valeu.” (G2)	2
Visão crítica	“Você está falando de uma Unidade de Conservação no mundo de hoje. As pessoas não tem educação ambiental, elas não são educadas com a natureza, porque elas entendem que a natureza não dá nada pra elas, pois muitas vezes elas acham que é o homem [...] Então no mundo capitalista é muito difícil você não ter uma Educação Ambiental em um parque nacional de conservação. Essa é minha opinião.” (MA3)	1

Fonte: Dados da pesquisa

Justificativas como “conservação e preservação”, “conscientização” e “mudança de comportamentos e atitudes” foram recorrentemente citadas, sendo mencionadas em oito do total de onze entrevistas. Com relação aos agrupamentos, entendemos que a questão da conservação – enquanto objetivo da EA – parece significar a proteção do território e dos atributos da UC. Além da proteção, questões como valorização da UC pela população e

²⁷ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

mediação da relação e os possíveis conflitos decorrentes da comunidade do entorno com a UC apareceram nas falas dos gestores.

Um dos gestores apresentou de forma explícita seu entendimento acerca do propósito de se desenvolver atividades de EA no parque. Sua finalidade seria mediar a relação e os possíveis conflitos decorrentes da comunidade do entorno com a UC, a fim de minimizar os impactos negativos sobre ela, através da transmissão de informações:

*E esse **trabalho de educação ambiental**, se a gente levar ele na comunidade do entorno, na comunidade que é nosso visitante, o cara as vezes, ele causa um dano de maneira indireta por **desconhecimento de informação**. A informação não chega nele. [...] Eu acho... essencial esse programa de educação ambiental, programa de atendimento, até porque o primeiro fato bastante claro quando você tem um programa que realmente funciona ou que realmente vai pra comunidade você tem a minimiza...é, minimiza os impactos negativos que a Unidade recebe [...] (G1).*

A gente trabalha a questão da educação, da orientação, do despertar dessa comunidade do entorno do quanto é importante a preservação da área também quanto é importante a presença deles também na área. A gente quer trocar essa imagem negativa que o parque tem só de repressão. E não é! A gente quer trazer essas pessoas para o nosso lado, para que elas funcionem inclusive como agentes de fiscalização para gente [...] (G1).

O propósito para implementar as atividades educativas, portanto, seria o de proteger a UC através de mecanismos que mitigassem os impactos negativos e que exercem pressão sobre as UC. Acerca destas atividades, na visão do gestor G3, elas deveriam trazer aprendizado para a UC, ao invés de somente levar conhecimentos para a comunidade:

Acho que o propósito maior seria implementar alguma coisa nova que na verdade trouxesse mais aprendizado do que levar. Não só levar [...] Então eu vejo como um dos principais pressupostos para elaborar um plano novo hoje em dia, uma ação nova de educação ambiental é tentar trabalhar com a aproximação dos moradores [...] (G3).

O gestor G1 entende que algumas ações realizadas por agentes externos ao parque que impactam negativamente a UC podem ser culturais e por esse motivo compreende ser essencial fazer a informação chegar ao ouvinte. Observa-se que G3, por sua vez, busca uma aproximação dos moradores com a UC e não procura estabelecer uma via de mão única.

De acordo com os gestores G2 e G3 a ideia de propor atividades de EA seria uma forma de agregar o conhecimento sobre o meio ambiente (para entenderem a importância de “conservar e preservar”):

*[...] mas o foco é esse mesmo do **conservacionismo**, de ter acesso as Unidades [...] (G2).*

Você trabalha isso através de uma educação para o meio ambiente (G3).

Na literatura especializada sobre educação ambiental é frequente encontrarmos considerações acerca de um processo educativo mais direcionado para a preservação e a conservação. Essa compreensão de educação está imbricada ao momento fundacional do movimento ambientalista (VIOLA, 1992), cuja preocupação estava voltada para a importância de preservar os ecossistemas naturais. Layrargues e Lima (2011), por exemplo, afirmam que:

*Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu princípio foi a destruição da natureza e porque as ciências ambientais ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Os **problemas ambientais** eram, em grande medida, percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, **passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente [...]** (p. 5, grifo nosso).*

Entre os gestores, a conscientização foi mencionada pelo G1, que não elucidou qual seria sua compreensão em relação ao termo. Ainda assim, para os(as) monitores(as), a tão referida “conscientização” está bastante vinculada a ideia de conscientizar para proteger a UC e seus atributos bem como valorizá-la. Podemos citar como exemplos algumas falas:

Qual a importância? A conscientização das pessoas saberem o que é isso daqui, qual a importância e riqueza que tem aqui (MA1).

É para conscientizar as pessoas, para que elas venham visitar o parque novamente e tenham outra visão do que é esse parque aqui [...] (MA6).

A respeito do entendimento da EA como um processo pelo qual as pessoas estabelecem contato com a UC é algo recente e construir com sucesso essa relação depende, de acordo com o G2, de um aprendizado:

Uma vez teve uma reunião na Fundação e perguntaram [...] sobre quem conhecia UC quando era pequeno, se algum pai levou. Ninguém levantou a mão. Então é recente na educação da gente o contato com Unidade [...] A pessoa ter conhecimento, gostar de uma unidade, ninguém nasce gostando de cebola, de alho. A gente vai educando o paladar das pessoas. E é legal de passar a mensagem, pelo menos da Unidade (G2).

Alguns dos objetivos relativos aos programas de EA desenvolvidos nos parques analisados por Toledo (2002) e Dias, C. (2008) não fogem a regra do que encontramos. Destacamos alguns deles: “proteção da unidade de conservação”, “proporcionar o contato direto com a natureza” e “promoção da conservação e valorização das Unidades de Conservação”.

Sobre o agrupamento “mudar comportamentos e atitudes”, Loureiro (2004, p. 80) nos diz que este “[...] Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza [...]”. Essa compreensão é expressa em determinado momento no plano de manejo, que explicita a seguinte visão ao se referir ao comportamento dos visitantes na UC:

*[...] o comportamento das pessoas tem sido responsável pela grande parte dos impactos negativos observados nos ambientes naturais [...] Medidas que minimizem estes impactos envolvem [...] **atividades de educação ambiental visando à mudança de conduta dos mesmos** (PM3).*

Os(as) monitores(as) e os gestores, nesta perspectiva, objetivam um processo educativo que combata um “mau” comportamento e que possa modificar padrões de conduta dos visitantes. Há certo peso atribuído às ações antrópicas, se referindo ora aos “impactos” causados pelo ser humano, ora levantando a questão do “lixo” enquanto problema ambiental. Em nenhum momento estes atores sequer citam a questão da responsabilidade social e da produção dos resíduos. O indivíduo é sempre responsabilizado e culpabilizado. A respeito dessa questão, Loureiro (2006b) indica:

[...] a ausência de reflexão sobre o movimento ambientalista, seus propósitos e significados políticos, levou à incorporação acrítica em programas e projetos [e por parte dos educadores ambientais] das tendências [conservadoras] fundamentadas em concepções abstratas de ser humano e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental (p. 51).

Com menor frequência, a sensibilização foi apresentada enquanto objetivo e finalidade da EA apenas pelos(as) MA1 e MA5. Embora a ideia tenha sido apresentada, ela não foi aprofundada. Lembramos que a EA orientada para a sensibilização dos visitantes é apontada em todos os planos de manejo (PM1; PM2; PM3).

A coordenadora de uso público, por sua vez, tece comentários acerca da sensibilização que, para ela, consiste no principal objetivo da EA:

O principal objetivo é sensibilizar [...] O que se insere dentro da educação ambiental são as atividades que são desenvolvidas em prol do público na questão da sensibilização. Eu nem falo da conscientização, porque conscientizar é um processo. Eu não posso ter a petulância de achar que uma pessoa vai vir aqui e ela vai sair daqui conscientizada. Não! O máximo que a gente vai fazer naquele tempinho que a pessoa tem aqui é sensibilizar ela. Criar nela um click, um start [...] fazer com que as pessoas cheguem aqui, entendam o que é esse lugar [...] qual a sua importância [...] E saírem sensibilizadas em relação ao que é preservação e conservação de uma área que é extremamente rica, biodiversa [...] Se for um trabalho a longo prazo, muito melhor. Vai enraizar muito mais as pessoas. Mas, como nosso trabalho é 10%, 5% do que a pessoa vive na vida dela, então acho que nosso papel como unidade é sensibilizar e demonstrar o que somos [...] Não adianta a gente falar que vai mudar o mundo. A gente não vai mudar (COORD1).

Além destes agrupamentos, a experiência estética foi também citada por dois atores apenas: o(a) MA7 e o G2. O último deixou bastante explícita em sua fala a ideia de que nem sempre o objetivo é transmitir conteúdos oralmente. Se o(a) visitante vivencia uma experiência que proporciona bem estar, o objetivo da atividade de EA já foi alcançado. Exemplos que nos remeteram à experiência estética foram:

‘Isso é muito bonito’ e ‘O ar aqui é maravilhoso’ (G2).

Lembramos que compete aos Parques “[...] conservar para fins científicos, educativos, **estéticos** ou recreativos [...]” (BRASIL, 1944, grifo nosso) e que a dimensão da experiência estética se aproxima mais da corrente preservacionista, cuja pretensão era reverenciar e apreciar esteticamente estas áreas, tal como privilegiava o modelo norte americano (DIEGUES, 2000). Contudo, o modelo de gestão brasileiro foi também inspirado pelo conservacionismo (MEDEIROS; IRVING; GARAY, 2004) que pouco se atentou à experiência estética, motivo que talvez justifique à importância atribuída à estética pelos atores dos parques. Essa corrente estava mais preocupada em garantir a manutenção da biodiversidade através do manejo das áreas protegidas.

Bonotto (2012) relembra um princípio estabelecido para a EA, que deveria abarcar aspectos estéticos, e sugere que a apreciação estética é uma importante contribuição que permitiria alterar a apreensão de natureza e possibilitaria que a relação estabelecida com ela não estivesse, estritamente, submetida ao corte analítico, mas sim, fosse ampliada.

Para Marin (2006), a educação ambiental “[...] comunga com a educação estética a urgência de despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão

de suas necessidades não-rationais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo.” (p. 289).

A partir das informações obtidas, também elaboramos um conjunto denominado “visão crítica”. Este se deve ao fato de um(a) monitor(a) (MA3) ter apresentado argumentos sobre os objetivos da educação ambiental realizada nos parques que indicam críticas ao sistema econômico vigente. Nesta perspectiva, o argumento do(a) monitor(a) avança em relação à percepção da mudança de comportamento, à instrução e à orientação de como agir. Em sua fala, faz uso da expressão “mundo capitalista”, a qual interpretamos como questionamento ao modelo de desenvolvimento econômico atual.

Curiosamente o(a) MA3 ora apresenta um discurso de que sua prática seria fundamentada por uma vertente de EA mais crítica, ora por uma vertente de EA mais comportamental, postura que acentua a contraditoriedade de sua concepção de mundo e de EA. Apresentamos alguns excertos em que é reverberada uma perspectiva mais comportamentalista da EA:

*A gente vai nessas escolas para justamente tentar **minimizar o impacto que eles criam**. (MA3).*

[...] então teremos que oferecer algumas atividades [de Educação Ambiental] para orientá-los [visitantes]: como tratar os animais que eles acham na trilha; não jogarem o lixo no parque e nenhum outro lugar na rua [...] essas coisas básicas (MA3).

Frisada essa questão, repetimos. A intenção não é rotular as práticas de EA desenvolvidas nos parques (embora não desejamos cair em outro extremo do radicalismo em que todas as ações são afirmadas válidas), pois como bem coloca Tristão (2007), uma tendência pode se sobrepor a outra. Todas essas análises visam um fim: compreender os processos de educação ambiental que vem sendo estruturados nos parques.

Recapitulamos que as ações de educação ambiental não devem se limitar à uma única categoria de objetivos da educação ambiental, conforme proposto por Dias, G. (2004). Dentre as cinco categorias estabelecidas pelo autor, evidenciamos disparidades entre elas. As referidas “**consciência**”, “**conhecimento**” e “**comportamento**” prevaleceram entre os objetivos citados, muito embora tenham sido citadas pelos(as) MA e gestores de maneira simultânea. Ainda, evidenciamos a necessidade das UC – caso o intuito delas seja fazer com que os visitantes compreendam a complexidade das problemáticas ambientais – estimularem o

desenvolvimento de **habilidades** e o incentivo à **participação** individual e coletiva, estas últimas categorias citadas de forma bastante tímida.

Por fim, é interessante observarmos uma forte tendência presente na fala destes atores, em geral, em reconhecer a educação ambiental como uma possibilidade para alcançar alguns dos objetivos que foram listados na subseção 6.1 (tabelas 1 e 2) enquanto objetivos do parque.

Como vimos, os objetivos dos parques são mais amplos e incidem sobre a variedade de programas de gestão estruturados nos planos de manejo. Lembramos que eles vão além do desenvolvimento de atividades educativas. Este último seria apenas um dentre os diversos objetivos estabelecidos para as UC.

Dessa maneira, a EA parece ser compreendida enquanto solução para alcançar objetivos que, em teoria, não estariam dentro da sua “alçada”. Ações de fiscalização e proteção (que estão relacionadas à conservação e preservação da área), por exemplo, seriam objetivos do parque e não objetivos específicos da EA.

Objetivos específicos da EA estariam vinculados, como vimos, às atividades voltadas para garantir o acesso a UC, difundir informações e agregar conhecimento sobre meio ambiente e valorizar o papel desempenhado pelas Unidades de Conservação. Essa tendência reflete em uma postura adotada por alguns atores dos parques em que atribuem mais peso às reais possibilidades da educação ambiental. Algumas considerações a respeito destas atividades são feitas:

As vezes parece que a gente tem uma carga enorme de responsabilidade. Como se a gente fosse consertar a unidade inteira, todos os conflitos e problemas a partir da educação ambiental. Quem dera fosse assim! (COORD1).

Esse excerto deixa bastante latente a questão já discutida por autores como Barcelos (2009), Carvalho, L. (2006) e Meyer (1991). A última nos diz: “A educação ambiental não é a solução ‘mágica’ para os problemas ambientais [...]” (p. 41). Assim, a EA não deve ser encarada como solução para resolver todos os problemas das UC.

Refletindo sobre alguns dos objetivos específicos que se deseja alcançar com a inclusão da educação ambiental nas UC e considerando os interesses ideológicos da criação destas áreas, as ações de EA implementadas parecem seguir quase que um caminho “natural”. Afinal, se julgamos que tais áreas existem para tentar reverter o quadro de degradação e destruição ambiental, estabelecer objetivos que visam mitigar ações de degradação e

contribuir com o processo de valorização das UC nos parece coerente com a sua proposta de criação.

Depois de analisarmos os objetivos dos parques, compreendermos como está estruturado o Programa de Uso Público e identificarmos os objetivos específicos da educação ambiental, procuramos investigar as práticas de EA.

Em nosso entendimento, estes dados nos forneceram respostas acerca das duas questões apresentadas no início desta seção. A primeira delas refere-se as perspectivas da EA, contempladas pela identificação da concepção de educação ambiental e dos objetivos definidos para ela. A segunda, relacionada às atividades de EA planejadas e à organização delas, indica a inexistência de um programa de EA, cujas atividades seriam estruturadas a partir do PUP.

Isto é, o conjunto de dados nos apontou caminhos sobre o que fundamenta, define e orienta o desenvolvimento da EA nestas áreas e respondeu ao objetivo que havíamos estabelecido – que era também compreender o processo de planejamento das atividades de educação ambiental e os elementos que a estruturam em Unidades de Conservação.

Dando continuidade à investigação, apresentamos na próxima seção os dados que tratam das práticas de EA.

7 CONHECIMENTOS DOS ATORES DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONSTRUÍDOS NESSAS ÁREAS

Nesta seção apresentamos as análises orientadas pelas seguintes questões: “Que práticas de EA são efetivadas nesses espaços?”; “Que correspondências podem ser identificadas entre as atividades de EA propostas e as práticas de EA desenvolvidas?”; “Os gestores, os coordenadores de uso público e os monitores ambientais conhecem as propostas de educação ambiental dos parques no qual atuam? Que conhecimentos eles possuem sobre essas propostas e o seu papel na implementação e execução dessas práticas de EA?”.

É importante explicitar o significado que o termo “conhecimento” assume para nós. Não nos referimos apenas aos conhecimentos científicos ou conhecimentos provenientes do modelo de educação formal, mas também às informações adquiridas através das experiências. Nossa perspectiva é a de que os “conhecimentos” representam ideias, informações e representações de mundo.

Para nortear a discussão, e sempre tomando como base nosso referencial teórico, apresentamos os dados que refletem os mais variados conhecimentos sobre as atividades de educação ambiental desenvolvidas pelas UC. Estes foram organizados na forma de agrupamentos que fazem referência ao mesmo aspecto da dimensão “conhecimentos”. Vale a pena ressaltar que podem ter sido contemplados nos agrupamentos conhecimentos que pertencem a mais de um grupo e por isso a somatória da frequência poderá ultrapassar o total de entrevistados(as) (12) e de observações empreendidas (16). Destacamos que os agrupamentos foram elaborados com base nas questões norteadoras desta investigação.

A partir deste conjunto de agrupamentos, dividimos esta seção em duas subseções, que contemplam alguns dos processos de educação ambiental que vem sendo estruturados e desenvolvidos nestas áreas protegidas. Abaixo, inferimos sobre cada um deles.

7.1 Conhecimentos e práticas de educação ambiental associados aos parques estaduais

Esta seção contempla qual foi o caminho trilhado pela gestão dos parques e pelos(as) monitores(as) ambientais para prosseguir com as ações de educação ambiental previstas para as Unidades de Conservação. São apresentados, para tanto, os conhecimentos que subsidiam

as práticas de educação ambiental e que refletem, portanto, nos componentes que estruturam e organizam a EA em UC.

Este caminho foi constituído por diversas direções que estão sintetizadas nos itens 7.1.1, 7.1.2, 7.1.3 e 7.1.4. Elas referem-se, respectivamente à identificação e à capacitação do ator responsável pela execução das atividades; às atividades adotadas para a concretização da EA e às formas de abordagem dos conhecimentos durante as atividades; à identificação dos conhecimentos e conteúdos transmitidos durante as monitorias e; à algumas considerações dos(as) MA, gestores e coordenadora de uso público acerca dos procedimentos adotados (e comentados nos itens anteriores) para desenvolver as ações de educação ambiental.

7.1.1 Obtenção de conhecimentos pelos(as) monitores(as) ambientais acerca das atividades de educação ambiental realizadas pelos parques

Apresentaremos e discutiremos, neste momento, dados que apontam para os processos formativos recebidos pelos(as) monitores(as) ambientais – responsáveis pela execução das ações de EA – e que nos fornecem informações acerca do processo de apropriação e aprendizado do trabalho desenvolvido.

Os dados serão apresentados a partir de seis agrupamentos, a saber: “Plano de manejo”, “Prática”, “Experiência com outros monitores”, “Cursos e capacitações”, “Iniciativa própria” e “Orientação da gestão”.

Vale ressaltar que o(a) mesmo(a) monitor(a) pode ter recorrido a mais de um recurso para adquirir conhecimentos sobre EA. No entanto, podemos observar na tabela 4 que o número não extrapola o total de oito monitores(as), considerando cada agrupamento. Na somatória, o número poderá ultrapassar esse total.

Tabela 4 - Obtenção de conhecimentos pelos(as) monitores(as) ambientais acerca das atividades de educação ambiental realizadas pelos Parques Estaduais da Cantareira, do Jaraguá e da Serra do Mar

AGRUPAMENTO	UNIDADE(S) DE SENTIDO	FREQUÊNCIA²⁸
Experiência com outros monitores	“Foi prestando atenção no que os monitores falavam. Foi assim que eu acabei pegando sobre o parque mesmo, foi ouvindo a monitoria dos antigos monitores.” (MA2)	7
Plano de manejo	“A gente sempre procurou recorrer ao	6

²⁸ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

	plano de manejo.” (MA1)	
Cursos e capacitações	“Que eu me dei bem mesmo foi através dos cursos, que só acompanhando e tendo o roteiro não era suficiente” (MA4).	5
Iniciativa própria	“De resto foi tudo pesquisa, por minha iniciativa.” (MA1)	3
Orientação da gestão	“Então quando vim para cá teve a orientação da gestão a princípio: ‘Ó, é legal ler [o plano de manejo], é importante pelo trabalho que você está fazendo’.” (MA7)	3
Prática	“Eu penso assim, eu peguei experiência na prática. Fui aprendendo ali na prática.” (MA7)	1

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar que os canais para obtenção de conhecimentos sobre as ações de EA realizadas pelo parque mais recorrentes foram: a observação das práticas dos monitores mais antigos e a troca de experiências, com o total de sete menções e; o contato com o plano de manejo, citado por seis monitores(as).

Os monitores possuem a sua disposição a base de conhecimentos teóricos e práticos que advém dos monitores mais experientes e além dessa base, possuem como recurso o plano de manejo, que, como vemos, é bastante requisitado:

As vezes surge alguma dúvida: ‘Por que não pode fazer isso?’ Aí você vai no plano de manejo dar uma conferida (MA7).

Importante apontar que ter o plano de manejo como único guia de obtenção de conhecimentos teóricos sobre Educação Ambiental não nos parece ser satisfatório. Como já apontado neste trabalho, há uma importante discrepância entre a parte descritiva (excessivamente extensa) e a propositiva (muito breve) nesses documentos (DOUROJEANNI, 2005a).

Os cursos e as capacitações ofertados pelo parque foram destacados como fontes de conhecimento por cinco monitores(as) – MA1, MA4, MA5, MA7 e MA8, que comentaram a respeito das características e dos conteúdos dos cursos e das capacitações dos quais participaram:

Teve curso de capacitação, monitoramento de trilhas, de impacto, de uso público, como tratar o visitante, a recepção. Então isso ajudou bastante também (MA7).

Cabe destacar que a oferta de cursos e capacitações pelas empresas terceirizadas está prevista durante a contratação de monitores(as), conforme enfatizado pelo PM3 e que, no entanto, não apresenta uma periodicidade definida:

A empresa terceirizada que contrata os monitores tem como compromisso ministrar cursos de capacitação, entretanto, isso não ocorre de forma regular (PM3).

A não regularidade da oferta destes cursos, evidenciada no documento oficial PM3, fundamenta a razão de três MA não terem participado de nenhum curso ou capacitação. Coincidentemente, todos haviam assumido recentemente a posse do cargo (MA2, MA3 e MA6). No plano de manejo PM2 é possível termos acesso aos cursos e capacitações (referidos no documento como “atividades de formação de monitores”) já ofertados e aos cursos que estão previstos:

Já os funcionários terceirizados têm necessidade de capacitações específicas, como vigilância florestal, combate a incêndios florestais, legislação ambiental, atendimento ao público, entre outras. [...] (PM2).

Particularmente nos casos de formação dos(as) monitores(as), é dito que não existe um programa formativo sistematizado. Ela ocorre ao longo do período, que compreende desde a contratação até a aquisição de experiência, variando entre “cursos de curta duração”, “transmissão de informações dos monitores mais velhos aos mais novos”, “leitura de apostilas contendo artigos sobre fauna e flora, legislação ambiental, interpretação da natureza” e “eventuais palestras ministradas por profissionais que desenvolvem pesquisas científicas na UC” (PM2).

Ainda consta neste plano de manejo como linha de ação o aprimoramento das atividades de educação ambiental a partir da construção de um acervo bibliográfico para “possibilitar a formação dos monitores”. Não identificamos, contudo, referência às palestras ministradas por profissionais ou até mesmo à criação de espaços que permitissem que os(as) monitores(as) fizessem consultas a um “acervo bibliográfico”.

Todavia, estes(as) profissionais mais experientes também passaram aparentemente por um processo formativo pouco sistematizado. É curioso o fato de apenas os(as) monitores(as)

mais antigos(as) revelarem buscar conhecimentos e aprofundar estudos por iniciativa própria (MA1; MA5; MA7). A respeito deste agrupamento, temos duas situações: uma em que são empreendidas pesquisas pelos(as) próprios(as) monitores(as) em outras fontes; a outra refere-se a vontade do(a) MA de acessar os materiais disponibilizados pelos parques, exemplificada pela seguinte fala:

Nós temos bastante material falando sobre o parque, sobre mata atlântica. Aí vai de cada pessoa querer ler (MA5).

Embora o(a) MA4, também monitor(a) antigo(a), não tenha relatado que alguns de seus conhecimentos sobre educação ambiental tenham sido construídos por iniciativa própria, de certa forma apresenta uma justificativa para tanto – a falta de tempo:

Mas aqui às vezes sobra um tempo e a gente poderia usar esse tempo para estudar, porque é importante, tudo muda. E outra, tem artigo, eu sei que tem autores que defendem uma coisa e autores que defendem outra. Então a gente deveria ter mais esse tempinho (MA4).

Apontamentos dessa natureza nos possibilita indicar que os(as) MA carecem de uma formação profissional, que não foi suprida pelo plano de manejo, pela transmissão de informações dos monitores mais velhos aos mais novos, pela orientação da gestão e nem pelos cursos e capacitações ofertados.

Vale a pena relembrar o critério utilizado para selecionar os(as) monitores(as) ambientais que participaram das entrevistas. Selecionamos o(a) monitor(a) que exercia há mais tempo e o que exercia há menos tempo a função do cargo, entendendo que o(a) primeiro(a) possivelmente teve acesso a um número maior de cursos e/ou capacitações e apresentava experiência acumulada.

Devido a inexistência de um programa formativo sistematizado, contínuo e permanente, as experiências atualmente vividas parecem não dar conta das necessidades dos(as) monitores(as) ambientais, que precisam buscar outras fontes para se apropriarem das atividades de EA realizadas. Essa característica seria perpetuada no momento em que houvesse predominantemente e/ou exclusivamente (no caso dos(as) MA2 e MA8) a troca de experiências entre os(as) monitores(as) mais antigos com os mais recentes. Neste sentido, parece existir nas Unidades de Conservação no qual atuam estes(as) MA um círculo vicioso.

Em relação a estes canais e recursos aos quais recorrem os(as) monitores(as) para adquirirem conhecimentos acerca das atividades de educação ambiental, são tecidos comentários bastante pertinentes pela coordenadora de uso público:

Quando o monitor entra aqui ele é pego no susto, ele acaba aprendendo muito com os outros, com os anteriores. E a gente vai dando orientações conforme o tempo vai passando e conforme as dúvidas vão surgindo. As empresas que [os] contratam, elas tem a obrigação de ceder alguns cursos básicos para o monitor em relação a educação, em relação a conduta de grupos, dar esse apanhado geral. Então muitos deles já passaram por esses cursos (COORD1).

A COORD1 ainda diz que a gestão do parque não ofertou nenhum curso de capacitação para MA. Nesse sentido, a formação teria ocorrido nos moldes de uma orientação aleatória conforme as dúvidas dos(as) monitores(as) iam surgindo. Para tentar suprir essa demanda, foi relatado um procedimento (desenvolvimento de roteiros interpretativos/educativos) – inclusive citado como uma das linhas de ação para o aprimoramento das atividades de educação ambiental nos PM2 e PM3 – que está em fase de elaboração, cuja meta será fornecer uma formação completa:

A gente está elaborando uma, que eu acredito que vai acontecer na segunda semana de dezembro para poder dar essa formação mínima. Bem mínimo mesmo, para poder equiparar, porque a equipe trocou muito nos últimos dois anos [...] A maioria dos monitores que eu tenho aqui no [parque], por exemplo, são novos [...] Então para tentar dar uma equiparada nos conhecimentos e no que o parque pensa sobre EA, o que é desenvolvido, a gente está montando... Eu já montei a minha parte de EA e uso público. Vai ter sobre condução de grupo, interpretação de paisagem, uso de GPS, manejo de trilha. A gente pegou alguns assuntos que são os mais trabalhados pela equipe para elaborar e aí cada pessoa ficou responsável por uma parte (COORD1).

Vale a pena lembrarmos que o(a) MA é entendido como:

[...] agente multiplicador e facilitador da interpretação ambiental (PM3) ou;

[...] aqueles que fazem o atendimento direto com o visitante. Têm a missão de informar, orientar e sensibilizar em relação aos objetivos da unidade e questões sócio-ambientais [sic] [socioambientais] (PM2).

Embora a coordenadora procure estabelecer uma relação mais próxima com os(as) monitores(as) com os(as) quais atua, este acompanhamento não parece ser realizado por todos os parques. Apenas três monitores(as) fizeram menção à orientação da gestão do parque. Por

gestão, entendemos profissionais habilitados e responsáveis pelo gerenciamento e administração de projetos e de pessoas. Ainda, os monitores fizeram distinção entre os responsáveis pelas orientações que receberam: o(a) MA7 se referiu ao gestor da UC, enquanto os(as) MA4 e MA5 se referiram à coordenadora de uso público:

Quando eu entrei eu recebi um documento com o histórico do parque (MA5).

A gente conversa bastante com o gestor. Ele se preocupa muito com a ação do parque, dos funcionários em relação a educação ambiental e o programa de uso público. Ele nos orienta bastante nessa questão (MA7).

O fato de que estes(as) monitores(as) nem sempre são orientados pela própria direção do parque, tampouco incentivados a estudar e aprimorar seus conhecimentos nos chamou a atenção, pois tal distanciamento entre os gestores das UC e os(as) monitores(as) parece traduzir a inexistência de acompanhamento das atividades de EA realizadas. Em parte, conhecemos as dificuldades dos(as) gestores(as), que assumem diversos papéis e desempenham variadas funções.

Apenas um(a) monitor(a) comentou que parte do seu aprendizado foi devido a experiência adquirida no dia a dia (MA7). Este(a) mesmo(a) monitor(a) citou, com exceção da “experiência com outros monitores”, todos os outros recursos e estratégias adotadas para conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre as atividades de EA desenvolvidas no parque. Em parte, isso reflete um interesse no trabalho desenvolvido por ele e complementa:

Eu estou feliz com o que eu faço. É muito gostoso a gente trabalhar assim (MA7).

Ainda que o gosto pelo trabalho faça parte da realidade de alguns/algumas, veremos na seção 7.2.1 quais são as problemáticas que estão associadas ao processo de capacitação do(a) MA.

É interessante perceber a existência de uma preocupação mínima em discutir o que é educação ambiental – esta é evidenciada na fala da coordenadora de uso público ao se referir ao processo de desenvolvimento de um roteiro educativo. Um dos documentos oficiais já apontava para a existência de uma desarticulação do programa de EA com outras ações desenvolvidas pelo parque devido à “insuficiência de discussão institucional (IF e SMA) quanto à concepção e as potencialidades de programas de educação ambiental em unidades de conservação” (PM1).

Os dados apresentados nesta subseção nos permitiu reconstruir os processos que compuseram a formação dos(as) monitores(as) ambientais. Na próxima subseção identificaremos as atividades de EA desenvolvidas nos parques.

7.1.2 Atividades adotadas pela gestão dos três parques estaduais para o desenvolvimento das ações de educação ambiental pelos(as) monitores(as) ambientais

Os dados sistematizados a partir das observações e das entrevistas com os(as) monitores(as) ambientais, a coordenadora de uso público e os gestores nos possibilitou discorrer acerca da programação realizada por cada parque, que é subsidiada por diferentes atividades previamente selecionadas para o desenvolvimento das ações relacionadas ao Programa de Uso Público e estritamente das ações de educação ambiental.

A tabela 5 apresenta os agrupamentos relativos as atividades que foram identificadas pelos(as) monitores(as) ambientais e gestores de uso público para subsidiar as ações de educação ambiental realizadas nos parques.

Tabela 5 - Atividades identificadas pelos(as) monitores(as) e gestores de uso público dos três Parques Estaduais localizados no município de São Paulo para subsidiar as ações de educação ambiental

AGRUPAMENTO	UNIDADE(S) DE SENTIDO	FREQUÊNCIA²⁹
Caminhada em trilhas	“Trazer para uma trilha [...] Estabelecer pontos de parada e tratar daquele conteúdo [...] (G3)	10
Palestra	“A gente [...] começa a conversar aqui no anfiteatro. Aí fala o histórico do parque, como surgiu o parque, a importância do parque, se alguém já conhece [...]”. (MA4)	6
Atividades dirigidas às escolas	“Nas escolas a gente leva exsiccatas, que são algumas folhas, alguns frutos, pegada de animais, alguns animais taxidermizados, algumas cobras, aranhas, e alguns vídeos que formam o acervo, a gente leva pra lá e faz uma exposição. Chamamos várias salas e explicamos um pouco sobre o parque, porque a gente está lá, porque o parque existe.” (MA3)	4
Atividades participativas	“Algumas ações já foram feitas. De plantio [...]” (G1)	3
Confecção e	“Aí a gente entrega um folheto, entrega uma	2

²⁹ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

distribuição de material de divulgação	cartilha e fala como é que funciona a visitação de final de semana”. (MA4)	
Exibição de filmes/ vídeos institucionais	“Nós temos um vídeo que as vezes até traumatiza as pessoas de tão impactante que ele é.” (MA8)	1
Visita aos atrativos histórico-culturais	“[...] e vamos com eles até a represa. Em seguida, fazemos a Casa da Bomba e então eles vão embora [...]” (MA2)	1
Sinalização interpretativa	“Você propõe fazer uma placa informativa dizendo ‘não alimente os animais silvestres’.” (G3)	1
Reunião do Conselho	“Mesmo tendo representantes dessa região no Conselho.” (G1)	1

Fonte: Dados da pesquisa

As visitas às trilhas interpretativas foram consensualmente citadas como a atividade mais utilizada para amparar as ações de educação ambiental. Tal constatação já era esperada, visto que a infraestrutura de todos os parques é composta por trilhas – que variam entre grau de dificuldade, extensão, recomendação da faixa etária e características interpretativas – e estas são reconhecidas pelos documentos oficiais como importantes estratégias para desenvolver atividades educativas.

A visão das trilhas de interpretação da natureza expressa pelo PM1 é de que estas são locais destinados ou que podem ser utilizados para desfrutar da mata, empreender caminhadas e ainda desenvolver atividades com viés esportivo, interpretativo e de educação ambiental. É elucidada também como:

[...] recursos extraordinários para aproximar o visitante do meio natural, promover a sensibilização, transmitir informações sobre fenômenos observados, as características ambientais, explicitar os objetivos de manejo da unidade de conservação e, sobretudo despertar valores e atitudes favoráveis à relação homem – natureza (PM2).

As trilhas, enquanto atrativos, são referenciadas como recursos, tanto para o PM2 quanto para o PM3. O último destaca que para empreender atividades de educação ambiental são realizadas palestras e trilhas, e por meio destes recursos procura-se “transmitir informações” e “propiciar a vivência num ambiente natural”.

A realização de palestras foi a segunda estratégia mais adotada, anunciada por seis monitores(as). De acordo com os(as) monitores(as) ambientais, ela pode ser realizada ao ar livre, no centro de visitantes, no auditório, subsidiada por recursos audiovisuais ou no

anfiteatro. Essa variação obviamente depende da infraestrutura e dos recursos materiais disponíveis em cada parque.

A programação das atividades de EA realizadas por monitores(as) parece estar, portanto, respaldada por duas estratégias centrais: as trilhas e as palestras. Este resultado está em consonância com os dados obtidos por pesquisas anteriores (DIAS, C., 2008; TOLEDO, 2002). Estas, por sua vez, são frequentemente citadas nos planos de manejo quando são descritos os procedimentos que devem ser adotados com os grupos durante as visitas agendadas. O PM3, por exemplo, faz menção às palestras proferidas, com duração de aproximadamente trinta minutos.

As atividades identificadas por alguns/algumas MA como palestra, contudo, nem sempre são compreendidas dessa forma pelos documentos oficiais dos parques, que se referem à elas como atividades de “explanação” ou “informações introdutórias”:

As atividades se iniciam na sala de audiovisual sendo apresentado um filme sobre o Parque e são fornecidas informações introdutórias aos estudantes sobre a programação a ser realizada, dicas de segurança, entre outras; em seguida os alunos percorrem uma trilha de interpretação da natureza [...] Em seguida o grupo visita o museu onde há espécies da fauna taxidermizadas, crânios de animais, exsicatas de espécies vegetais, amostras de rochas, entre outros. Depois o grupo segue para o Lago das Carpas, onde se faz uma parada para o lanche. (PM2).

A programação inicia com uma explanação sobre as atividades a serem realizadas e recomendações. Logo após são visitadas a Casa da Bomba e o Centro de Visitantes no qual há amostras de animais taxidermizados e fotografias; em seguida os alunos assistem a filmes na sala de audiovisual; finalmente é percorrida uma das trilhas de interpretação e realizada uma pausa para o lanche (PM2).

A programação é bastante similar nessas UC. Logo no início, após a recepção dos visitantes, o(a) monitor(a) responsável realiza uma apresentação mais formal sobre o parque e encaminha o grupo para alguma das trilhas que estão abertas à visitação. Essa ordem varia somente nos casos dos parques que incluem em seus roteiros de visitação a visita aos atrativos históricos de sua UC.

Ainda que as principais atividades variem entre a realização de palestras e de trilhas interpretativas, elas parecem compor parte de algo maior. Como veremos a seguir, outras atividades foram citadas.

As atividades de EA realizadas na UC foram, em alguns casos, extrapoladas para as escolas. A COORD1 relatou um projeto desenvolvido e acompanhado por ela que ocorreu em 2009. Foram desenvolvidas algumas atividades, que consistiram em: 1) concurso cultural de

desenho; 2) Plantio de mudas e; 3) Atividade em datas comemorativas, que, para ela, não poderiam ser consideradas como atividades inseridas em um projeto:

A gente não pode chamar isso de um projeto de educação ambiental. A gente fez algumas ações. A gente nunca mais voltou na escola (COORD1).

Atualmente, ela nos diz que são realizadas visitas as escolas do entorno do parque, caracterizadas por:

A gente leva os banners [...] a gente leva os animais taxidermizados que a gente tem, que não são muitos. A gente leva as rochas. A gente leva aquilo que a gente tem para mostrar: 'Olha, somos um parque, estamos há cinco quilômetros de vocês, que não dá quinze minutos daqui. É isso que nós fazemos, é essa nossa importância e nos conheçam'. E deixar essa marquinha lá. (COORD1).

A despeito destas visitas, ela não se mostrou totalmente satisfeita e disse:

Eu também nem sei se faz parte, ainda não discuti isso, se faz parte do objetivo do parque em relação a educação ambiental, se é montar isso dentro de uma escola (COORD1).

Ademais, as visitas às escolas ocorreram em duas ocasiões, conforme verificado. Ou as escolas estavam impossibilitadas de visitar a UC e, nesse caso, a gestão do parque permitia a realização de uma palestra nas escolas ou, estava previsto no PUP a visita às escolas do entorno. Estas são demandas que inclusive constam nos planos de manejo: proferir palestras junto a algumas escolas (PM1; PM2).

Outras atividades que chamamos aqui de “participativas”, contemplando jogos, brincadeiras e atividades de plantio de mudas nativas, foram abordadas por três atores (MA3; MA8; G1) e geralmente são empregadas quando está previsto para o parque o desenvolvimento de atividades que contemplam as datas comemorativas:

Nós tivemos um dia especificamente para as crianças. [...] Montamos alguns joguinhos pra eles interagirem entre eles. [...] Não era só a teoria. Nós fizemos, para falar da mata ciliar, o eco futebol. O que era o eco futebol? Nós fizemos um pano azul [que] representava o rio, onde tinha uma fileira de pessoas na beira daquele pano, sugerindo que ali fosse a mata ciliar e eles, do outro lado, tentando passar com bolinha de papel. Eles tentando fazer a bolinha de papel chegar no rio e a gente tentando impedir. É uma forma de você explicar mais ou menos na prática [...] (MA8).

Em nosso entendimento a promoção de “eventos especiais”, recomendada no plano de manejo PM1, corresponde às atividades de educação ambiental planejadas para contemplar datas comemorativas e é uma das funções atribuídas ao parque. Os PM2 e PM3, por sua vez, explicitam o que entendem por eventos comemorativos. Apresentamos a seguir um excerto que exemplifica esse entendimento:

[...] eventos comemorativos como o Dia da Árvore, do Meio Ambiente, da Criança e Cursos de Férias com a transmissão de informações a respeito do Parque, a necessidade de conservação do patrimônio por ele abrigado e atividades lúdicas diversas [...] (PM2).

Além das atividades realizadas durante as datas comemorativas, a confecção e distribuição de material de divulgação foi outra estratégia adotada pelos parques (G1; MA4), embora não tenha sido frequente. O gestor G1 relata o processo:

A gente lançou a cartilha que estava parada há dois anos e meio. Eu consegui rodar a cartilha através de um parceiro [...].

De acordo com o plano de manejo, PM2, foram confeccionados alguns materiais impressos, tais como *folders*, cuja função era divulgar o parque, seus núcleos e seus programas. A elaboração de materiais de divulgação é uma das linhas de ação de “Outras propostas para aprimorar as atividades de educação ambiental”:

Elaborar materiais educativos e de divulgação para o Parque, considerando os diversos públicos, de forma a contribuir na formação da identidade do Parque [...] (PM2).

Muito embora esta se apresente como a principal fonte de divulgação dessas Unidades de Conservação, a adoção do uso de *folders* para desenvolver atividades de educação ambiental não formal é bastante criticada por Dias, G. (2004):

*[...] tem nos preocupado bastante o modo como estão sendo desenvolvidas certas atividades de EA não formal em nosso país. As estratégias que adotam o uso intensivo de cartilhas, cartazes, *folders* e outros recursos do gênero têm sido protagonistas de desperdício de recursos financeiros, frequentemente públicos, e de fracassos lamentáveis (p. 218).*

Por fim, observamos que algumas atividades são citadas apenas por um ator, seja ele MA ou gestor:

- Atividades relacionadas com o apoio dos recursos audiovisuais,
- Atividades orientadas pela sinalização existente;
- Atividades que contemplam a visita aos atrativos histórico-culturais e;
- Atividades que promovem a participação nos Conselhos gestores.

Estas, portanto, correspondem às atividades menos desenvolvidas. A seguir, tecemos alguns comentários breves a respeito de cada uma delas.

A utilização de recursos audiovisuais parece refletir uma desvalorização ou até mesmo descrença do seu potencial, muito embora a exibição de filmes seja indicada como estratégia para subsidiar as visitas monitoradas:

As atividades se iniciam na sala de audiovisual sendo apresentado um filme sobre o Parque [...] (PM2).

Vale complementar que a exibição de filmes não foi identificada por Toledo (2002), que durante sua pesquisa observou uma grande variedade de atividades desenvolvidas pelos parques.

Os planos de manejo consolidam o conhecimento gerado a partir de diagnósticos realizados acerca do patrimônio histórico-cultural (material e imaterial) e estas áreas devem resguardar importantes patrimônios histórico-culturais (PM2), sendo a proteção de aspectos naturais e culturais destacada por Vallejo (2002) inclusive como uma das atividades previstas para serem desenvolvidas pelas UC. Ainda assim, pouca ênfase foi dada aos atrativos histórico-culturais durante as entrevistas. Enquanto todos(as) MA fizeram menção às trilhas, consideradas atrativos naturais, apenas um(a) demonstrou preocupação em divulgar e visitar os atrativos histórico-culturais durante o desenvolvimento das atividades de EA.

O mesmo ocorreu com a estratégia representada pela “sinalização interpretativa”, considerada uma ferramenta de comunicação e instrumento de educação e proteção pelo PM1. A respeito dela é dito:

A sinalização também agrega diversas funções, sendo por este motivo também um bom investimento na relação custo-benefício-impacto. Um mesmo investimento em sinalização pode servir para demarcar limites, orientar e educar visitantes, fortalecer a identidade e divulgar o Parque (PM1).

Ainda cabe mencionarmos a disparidade da existência e do funcionamento dos Conselhos gestores (MUSSI, 2007) em relação às outras estratégias aqui citadas. Esta é uma

ferramenta prevista pelo SNUC (BRASIL, 2000) que vem sendo instituída gradualmente na estrutura organizacional das UC.

O Conselho consultivo é destacado como um dos mecanismos que foi desenvolvido com o intuito de aproximar e criar canais de comunicação entre a comunidade e o parque:

[...] por causa do caráter conservacionista dos objetivos do Parque é muito importante que os diversos atores sociais percebam o Plano como um instrumento de planejamento que incorpora suas visões e demandas tornando-o uma obra de muitos autores [...] (PM1).

O papel desempenhado pela EA enquanto instrumento para ampliar o diálogo e a participação social na gestão das UC nos Conselhos gestores é destacado por Pimentel e Magro (2012), contudo, esta atividade foi citada apenas pelo gestor G1. De forma geral, podemos inferir que os atores envolvidos com o desenvolvimento das atividades de EA nos parques não mencionam o uso deste instrumento em função até mesmo da sua incapacidade de operar em algumas UC. O plano de manejo PM2 enfatiza a fragilidade de seu funcionamento:

O Conselho Consultivo encontra-se desarticulado atualmente e conseqüentemente não tem condições de contribuir com a gestão do PEC (PM2).

No caso, o plano de manejo PM1 menciona que ele precisa ser reativado e o PM3, por sua vez, embora apresente a composição do Conselho Consultivo já instituído, explica que se tem demandado esforço para torná-lo efetivo, dada a tímida participação deste colegiado. É portanto, fundamental que seja trabalhada a dimensão política articulada às outras dimensões na formação do sujeito (CARVALHO, L., 2006) durante as práticas de EA desenvolvidas nesses espaços.

Algumas das atividades mencionadas durante as entrevistas realizadas com gestores e monitores(as) ambientais foram identificadas durante as observações sistematizadas realizadas no período de agosto a novembro de 2013. Elas são apresentadas de forma sistematizada na tabela 6.

Tabela 6 - Atividades adotadas pelos(as) monitores(as) ambientais dos três Parques Estaduais localizados no município de São Paulo durante o desenvolvimento das ações de EA

AGRUPAMENTO		FREQUÊNCIA ³⁰
Caminhada em trilha		16
Palestra	No centro de visitantes	6
	Com auxílio de recursos audiovisuais	4
	Ao ar livre	5
Sinalização interpretativa		13
Visita a atrativo histórico-cultural		10

Fonte: Dados da pesquisa

Do conjunto e diversidade de atividades contempladas nesta subseção, observamos apenas atividades de visitação às trilhas, a realização de palestras, atividades de interpretação a partir das placas de sinalização ao longo dos atrativos e de visitação aos atrativos histórico-culturais. Não acompanhamos durante nenhuma de nossas observações nos parques, por exemplo:

- Exibições de filmes ou documentários – contrariando a orientação contida no plano de manejo PM2, pois ainda que um(a) MA tenha mencionado adotar como prática a exibição de filmes, não constatamos em nenhuma das observações empreendidas o uso desse recurso;
- Visitas e/ou palestras ministradas em instituições escolares;
- Desenvolvimento ou planejamento de atividades participativas – incluímos aqui performances, teatro, plantio, jogos e brincadeiras;
- Sequer participamos de reuniões dos Conselhos gestores ou;
- Processos de confecção e/ou entrega de material de divulgação.

No entanto, isso pode estar relacionado ao número de observações empreendidas não ter sido suficiente para empreender análises dessa proporção. Considerando o número de monitorias realizadas por ano por cada parque, as nossas quatro observações em cada um parecem não abarcar uma dimensão muito maior. Contudo, entendemos que estas observações foram importantes para identificar o trabalho desenvolvido por todos(as) monitores(as) e as atividades mais recorrentes.

Independente desta afirmação, algumas estratégias já utilizadas por parques e identificadas por Toledo (2002), tais como realização de exposições, itinerárias ou permanentes, ou teatro não foram sequer mencionadas durante as entrevistas ou mesmo

³⁰ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

observadas, ainda que o plano de manejo PM2 cite como linha de ação para buscar aprimorar as atividades de educação ambiental:

Com base nos conhecimentos já produzidos sobre o Parque revitalizar, por meio de serviços especializados, as exposições existentes nos Centros de Visitantes [...] e no Museu [...] (PM2).

Das articulações possíveis de serem estabelecidas, notamos que predominam, enquanto recursos para subsidiar as ações de EA, a utilização das trilhas interpretativas e o desenvolvimento de palestras:

- Caminhadas em trilhas interpretativas em 100% das monitorias observadas e estratégia mencionada em dez do total de onze entrevistas;
- Palestras proferidas em 93,75% das monitorias observadas, com frequência de menção em seis do total de onze entrevistas.

Outras duas atividades desenvolvidas e bastante exploradas durante as monitorias realizadas e que, contudo, não foram tão destacadas durante as entrevistas empreendidas, referem-se à sinalização interpretativa enquanto ferramenta para facilitar a comunicação durante as ações educativas (13 em 16 observações) e a visita aos atrativos histórico-culturais (10 em 16 observações). Vale a pena ressaltar que dos parques aqui compreendidos, nem todos possuem atrativos histórico-culturais.

A variedade de atividades oferecidas pelos parques prevê que:

[...] Através da organização de um repertório de atividades diversificadas é possível atender a uma gama maior de públicos-alvo para processos de EA [...] (PM1).

É importante explicitarmos que das dezesseis observações empreendidas, quatorze delas representam monitorias realizadas com grupos escolares e duas delas, com grupo de turistas. Na tabela 7 apresentamos estes dados de forma sistematizada.

Tabela 7 - Identificação do público alvo das atividades de educação ambiental desenvolvidas pelos três Parques Estaduais

PÚBLICO ALVO		FREQUÊNCIA ³¹
Escolar	Nível de ensino	
	Ensino infantil	1
	Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	1

³¹ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

	Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	8
	Ensino Médio	3
	Estágios mistos	1
Não escolar	Turistas	2

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos grupos atendidos, o público visitante dos parques foi predominantemente o escolar, variando apenas a faixa etária. Conforme previsto pelo PM1, o público alvo das ações da educação ambiental é (ou deveria ser) formado por diversos grupos, compreendendo os turistas, os visitantes, os esportistas e os escolares. O plano de manejo PM2 estabelece uma diferença entre o público alvo aos finais de semana e durante a semana. É destacado que o parque é aberto à visitação para o público em geral aos sábados, domingos e feriados e, de terça a sexta-feira, as visitas são limitadas a grupos agendados, em geral escolas públicas. O PM3, por sua vez, oferece monitoria gratuita a grupos agendados nos dias úteis, compostos por escolas públicas e privadas, independente do nível de ensino (Ensino Fundamental, Médio e Superior), grupos da terceira idade e portadores de necessidades especiais.

Nesse momento, é interessante apresentarmos dados sobre as formas de abordagem dos diferentes conhecimentos durante as atividades empreendidas para desenvolver as ações de EA. Estas informações serão úteis para avaliarmos se existem diferenças entre as abordagens para os diferentes grupos, ainda que tenha prevalecido a visita de grupos escolares.

Duas formas de abordagem dos conhecimentos predominaram durante as monitorias realizadas, às quais foram agrupadas em “conteudista” e “sensorial” (vide tabela 8). A primeira se refere a transmissão oral de conteúdos específicos. A segunda busca estimular a percepção do ambiente por meio de sensações. Por sensações do indivíduo entendemos quaisquer informações captadas pelos diferentes órgãos do sistema sensorial, tais como pele, língua, nariz, ouvidos e olhos.

Tabela 8 - Formas de trabalhar com conhecimentos durante as práticas de educação ambiental empreendidas por monitores(as) ambientais

AGRUPAMENTO		FREQUÊNCIA ³²
Conteudista	Oral	16
Sensorial/ vivencial	Visão	13

³² Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

Tato	5
Audição	5
Olfato	2

Fonte: Dados da pesquisa

Constatamos durante a coleta de informações através das observações sistematizadas que em todas as visitas monitoradas foram trabalhados conteúdos através de métodos discursivos, especialmente durante as palestras. A relação que se estabeleceu entre o(a) monitor(a) e o(a) visitante foi a de transmissão oral de conhecimentos (a percepção estava condicionada pela discursividade), cujos conteúdos eram predominantemente teóricos e técnicos.

Essa ação parece seguir o modelo convencional da educação formal, informativo e normativo, no qual se valoriza a dimensão cognitiva e racional. Com base em Marin (2006, p. 284), reflexo da “cultura instrumentalista presente na educação positivista”.

Durante as atividades de visitação às trilhas, os dados indicam que os(as) MA buscaram se apoderar de outros mecanismos para transmitirem os conhecimentos em 87,5% das monitorias que acompanhamos. Durante o percurso das trilhas, embora o(a) monitor(a) enfatizasse a transmissão de conteúdo(s) através da oralidade, ele(a) também buscou explorar e estimular o uso dos sentidos, abordagem durante a qual se valoriza a dimensão emotiva.

Através da vivência e da percepção individual podem ser despertadas diversas sensações nos(as) visitantes, ainda que valha ressaltar o fato de que alguns/algumas MA muito ou pouco fizeram o exercício de instigá-los para que percebessem o ambiente a partir dos sentidos. E quando o fizeram, percebemos que a visão foi o sentido mais utilizado.

Alguns exemplos podem ser extraídos das observações empreendidas. Os(as) MA em determinados momentos pedem para que os(as) visitantes observem a diferença de temperatura; contemplem a paisagem; pedem silêncio para que todos possam ouvir o canto dos pássaros e o barulho da água e; estimulam que sintam o cheiro da mata, dentre outros.

Em contrapartida, apenas durante as observações de número 3 e 4, o(a) MA não provocou em nenhum momento o(a) visitante para o despertar dos sentidos. Isto significa que durante os diversos pontos de parada das trilhas, o(a) MA não fez uso de outra abordagem além da transmissão oral de conteúdos. Dessa forma, toda a monitoria, seja durante a palestra ou o percurso da trilha interpretativa, foi pautada exclusivamente por um viés conteudista.

Em suma, ora as trilhas são utilizadas como recurso didático, ora são mediadas pelo trabalho que pretende extrapolar os processos cognitivos.

Guimarães, S. (1998) já afirmara anteriormente que a experiência de uma trilha não deve ser reduzida aos conteúdos técnicos e científicos, pois as caminhadas em trilhas possibilitam experiências ambientais e vivências, sendo por isso considerada um subsídio para o desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas.

Para complementar, Dias, G. (2004) interpreta que a vivência permite uma aprendizagem mediada pela prática e destaca “[...] o ensino puramente teórico (simbólico-abstrato) deve ser evitado” (p. 218). Portanto, precisa-se estimular, além do raciocínio, a percepção do ambiente através dos sentidos e das emoções, pois “[...] Educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, afetividades [...]” (MARIN, 2006, p. 278).

Marin (2006) sugere que a educação apresenta atualmente como principal desafio “[...] redirecionar o humano para [...] a superação de uma percepção de mundo puramente racional” (p. 277). Tal desafio se relaciona com o que a autora denominou por “perda de sentido dessas dimensões educativas”. Dele decorre a seguinte reflexão: “Semelhantermente [à educação estética], a educação ambiental, tão recentemente gerada também da necessidade de se trabalhar a sensibilidade e a renovação de valores, sofreu seus reducionismos quando foi agregada à percepção analítica e ao ensino das verdades científicas” (p. 279).

Lembramos, portanto, que um dos objetivos citados por todos os planos de manejo (PM1; PM2; PM3) se refere às atividades mediadas pelo uso da trilha e, com o auxílio deste recurso, deve se buscar desenvolver um trabalho de sensibilização do(a) visitante. Um dos caminhos trilhados pelos(as) MA, e identificado por nós, para buscar sensibilizá-lo(a) foi proporcionar a manifestação das sensações.

Para além das formas de abordagem dos conhecimentos, necessitamos nos apropriar de quais são os conhecimentos transmitidos pelos(as) MA durante as práticas de educação ambiental. Para tanto, prosseguimos para a próxima subseção.

7.1.3 Conhecimentos e conteúdos compartilhados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as práticas de educação ambiental realizadas nos parques

A partir da sistematização das informações obtidas com as entrevistas empreendidas, buscamos também identificar quais eram as informações e/ou conhecimentos dos(as) monitores(as), prévios ou não, e quais eram os conteúdos abordados durante as atividades de EA realizadas no parque, independente das atividades adotadas – palestra, trilha, jogos entre outros. O conjunto de dados que resultou destas análises está sintetizado na tabela 9.

Tabela 9 - Conhecimentos citados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as entrevistas que são abordados no decorrer das atividades de EA desenvolvidas nos parques

AGRUPAMENTO	UNIDADE(S) DE SENTIDO	FREQUÊNCIA³³
Ecologia	“Você fala sobre os animais, fala sobre a vegetação, qual o papel da vegetação da natureza, qual o papel dos animais [...]” (MA8)	8
Histórico do parque	“A gente conta a história de como começou o núcleo, que aqui era uma fazenda, depois foi parque. Primeiro foi reserva para depois ser parque.” (MA8)	6
Conservação da biodiversidade e dos recursos hídricos	“Porque se não [proteger], sem a mata, a gente não tem qualidade de vida, não tem água pura” (MA4)	6
Problemas ambientais	“Tráfego de animais” (MA1)	3
Meio urbano	“São discutidos assuntos de urbanização. Então porque se compara a cidade com a mata.” (MA4)	2
Patrimônio histórico-cultural	“Aqui, no caso, falamos da Casa de Bomba, do sistema de bombeamento de água [...]” (MA2)	1
Aspectos físico-químicos	“A gente explica toda a importância que tem para a troca de gases, umidade na região” (MA5)	1

Fonte: Dados da pesquisa

Através deste instrumento de coleta, – entrevistas – os três conhecimentos mais contemplados referiram-se a:

- Ecologia das espécies da fauna ou da flora e as interações entre si e com o ambiente físico (abordado por todos os(as) MA durante as entrevistas);
- Histórico de criação do parque (abordados por 6 (seis) MA) e;
- Conservação da biodiversidade e dos recursos hídricos (abordados por 6 (seis) MA).

Os “problemas ambientais”, que compuseram um novo agrupamento, aludidos pelos(as) MA1, MA3 e MA8 se referiram à problemas como o tráfego de animais, a caça e a introdução de espécies exóticas. Enquadram-se no agrupamento “meio urbano” assuntos como urbanização e verticalização, explorados por 2 (dois) MA durante as entrevistas.

Por fim e com apenas uma menção, são destacados conteúdos relativos ao “patrimônio histórico-cultural” (MA1) e frisados exemplos de conhecimentos atrelados à “aspectos físico-químicos” (MA5). Nesta investigação, ao nos referirmos aos “aspectos físico-químicos” e

³³ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

“conservação dos recursos hídricos”, estes podem ser identificados também como “serviços ambientais”. Citamos como exemplo a troca de gases realizada pelas espécies florísticas e a disponibilidade (e em alguns casos fornecimento) de água potável.

Os conhecimentos abordados pelos(as) monitores(as) durante as atividades de EA são citados pela coordenadora de uso público:

A parte histórica [...] falar o que é a Unidade lá no começo, levar as crianças na trilha e falar um pouco de conceitos biológicos dentro da trilha [...] falando do núcleo [...] mostrar esse contraste de cidade e mata. E aí fica solto. Fica a critério de cada monitor como ele vai desenvolver (COORD1).

Ela ainda comenta que em razão da grande maioria dos visitantes serem estudantes, são abordados com estes grupos alguns conceitos puramente biológicos e ecológicos. No entanto, ela admite que estes não são suficientes para transmitir aos visitantes informações sobre o que caracteriza e qual a importância de uma UC.

Em relação ao roteiro que está em uso, é dito:

Então tem um roteiro de paradas e cada monitor vai desenvolvendo com aquilo que ele tem de conhecimento, aquilo que ele foi absorvendo aí ao longo da vida, ao longo da experiência aqui, enfim. Então não existe realmente assim um roteiro metodológico ou pedagógico, enfim, fica solto a critério do monitor (COORD1).

Alguns conhecimentos dos(as) MA abordados durante as monitorias são também abordados pelos gestores. O G2, por exemplo, cita apenas os termos “bioma” e “biodiversidade”. O G1 foi quem mais contemplou sua fala com exemplos de conteúdos e conhecimentos transmitidos durante as atividades de EA. Ele cita:

As pessoas chegam, são recebidas, recebem algumas informações históricas, sobre fauna e flora, importância do parque em relação a cidade de São Paulo, questão climática, questão das árvores [...] o monitor fala a questão da poluição, da inversão térmica (G1).

O G3 afirmou ainda não ter conseguido acompanhar a monitoria e por esse motivo não foi mencionado nenhum conhecimento. Vale a pena destacar que ele havia acabado de assumir a gestão do parque e por isso sua contribuição foi bastante diferente da dos outros gestores.

Consideramos os conhecimentos descritos nos planos de manejo:

[...] apresenta o histórico do [parque], os atrativos, as trilhas, a fauna e a flora. O fato de a área ser uma UC e suas implicações não é frisado neste momento, embora seja abordado no decorrer da trilha [...] (PM3).

[...] aspectos da caracterização ambiental e geográfica do Parque, histórico do abastecimento de água na cidade de São Paulo e sua relação com a criação da UC; os objetivos de manejo e os serviços ambientais prestados à sociedade (PM2).

Buscamos também identificar quais eram as informações e/ou conhecimentos dos(as) monitores(as) abordados durante as atividades de EA a partir da sistematização das observações empreendidas nos três Parques Estaduais. Estes dados estão contemplados na tabela 10.

Tabela 10 - Conhecimentos abordados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as atividades de educação ambiental desenvolvidas nos parques

AGRUPAMENTO	UNIDADE(S) DE SENTIDO	FREQUÊNCIA³⁴
Ecologia	Características do cedro rosa (OBS4)	16
	Associação entre algas e fungos (OBS11)	
Histórico do parque	“Aqui antes eram fazendas [...]” (OBS3)	13
	Desapropriação da área pelo governo para criação do parque (OBS7)	
Conservação dos recursos hídricos	Qualidade da água (OBS4)	13
	Disponibilidade da água (OBS16)	
Problemas ambientais	Extração ilegal de espécies da flora (OBS1)	13
	Abandono de animais (OBS10)	
Características do parque	Tamanho (OBS6)	10
	Infraestrutura (OBS10)	
Patrimônio histórico-cultural	Represa (OBS2)	8
	Tanque de Lavagem (OBS9)	
Meio urbano	Ocupação urbana (OBS9)	7
	Localização geográfica dos bairros (OBS5)	
Conhecimentos específicos da Geografia	Relevo (OBS2)	5
	Formações rochosas (OBS10)	
Comunidade do entorno	Presença de comunidade indígena no entorno (OBS13)	5
	Conflito existente com a comunidade indígena (OBS14)	
Definição de UC	Área criada pelo governo (OBS5)	5
	Categorias do SNUC (OBS9)	
Instrumentos de manejo	Conselho gestor (OBS16)	2
	Plano de manejo (OBS13)	

Fonte: Dados da pesquisa

³⁴ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

Notamos existir congruência entre os conhecimentos firmados durante as entrevistas e os conhecimentos transmitidos durante as atividades de educação ambiental realizadas. Os conhecimentos mais contemplados referiram-se também a ecologia das espécies da fauna ou da flora (e suas interações com o ambiente físico e entre si), histórico de criação do parque e conservação da biodiversidade e dos recursos hídricos.

Contudo, os conhecimentos relacionados aos diversos problemas ambientais foram identificados durante as observações com maior frequência (13). Além dos problemas explicitados durante as entrevistas, nas observações, novos problemas foram explicitados, a saber: atropelamento de animais, extração ilegal de espécies da flora; questão do lixo, invasão da UC, morte de animais por eletrocutamento, assoreamento, fontes de poluição, queimadas, abandono de animais e desmatamento.

Bastante destoantes foram os comentários a respeito de conteúdos relativos ao “patrimônio histórico-cultural”, citado apenas pelo(a) MA1 durante as entrevistas, porém, abordados durante oito atividades de EA. Entendemos que tal fato pode representar uma confusão entre os(as) MA em relação a visita aos atrativos histórico-culturais enquanto estratégia e enquanto conhecimento a ser transmitido. Dizemos isso, pois durante as monitorias eram realizadas visitas a estes atrativos, e estas eram sempre permeadas por conhecimentos relativos ao histórico e características de cada patrimônio histórico.

Em sete monitorias foram abordados temas que se enquadram no agrupamento “meio urbano”. Ainda que comparativamente estes conhecimentos sejam menos abordados, nos parece que eles indicam caminhos que buscam superar à transmissão de “conteúdos puramente ecológicos”, tão criticada por alguns pesquisadores.

Ao contrário dos conhecimentos mencionados até o momento, outros foram abordados exclusivamente durante as ações de EA. Percebemos terem sido agregados às práticas outros temas, que caracterizam uma maior amplitude de conhecimentos abordados dos que são prescritos.

Compuseram novos agrupamentos as “características do parque” (10) – que inclui informações sobre dimensão das UC, localização dos parques, infraestrutura e atrativos – conhecimentos específicos da Geografia (5), conflitos com as comunidades do entorno (5), características que definem Unidade de Conservação (5) e “instrumentos de manejo” (2). Cabe destacar que esses dados só foram possíveis de ser coletados a partir das observações empreendidas, momento em que os(as) monitores(as) executavam o trabalho de monitoria ambiental.

Acerca destes conhecimentos, gostaríamos de ressaltar dois deles. O primeiro diz respeito aos instrumentos de manejo das UC, tais como o Conselho gestor e o plano de manejo, o último referenciado como “nossa bíblia” (MA7). Embora sejam os principais canais de comunicação com a sociedade civil, foram os conhecimentos mais preteridos durante as atividades de EA. Lembramos, portanto, que já existem modelos propostos para estimular a participação da sociedade civil nos processos de criação e gestão de UC e que, no entanto, a participação da população não deve se restringir à defesa da UC, mas deve ser ampliada aos processos de tomada de decisão.

Recorremos, também, à relação da UC com as comunidades do entorno. A presença de uma comunidade indígena no entorno do parque, embora bastante discutida no PM3, foi citado por vezes sim e por vezes não durante as visitas monitoradas. Durante as entrevistas, contudo, não foram citados conhecimentos inerentes aos conflitos com as comunidades do entorno. De acordo com o plano de manejo:

*O conhecimento e a vivência das questões ambientais e de estratégias de informação e formação por parte da equipe do [parque], seja o vigia ou o funcionário administrativo, são elementos fundamentais nas atividades de educação ambiental, visto que atualmente, **a relação desses atores com as comunidades do entorno, da região e com outros públicos viabilizam um importante canal de disseminação de informação** (PM1).*

Nesse sentido, não foi aprofundada uma discussão acerca da relação entre a UC e a comunidade do entorno, sendo simplesmente mencionada a presença da(s) comunidade(s) do entorno do parque por alguns/algumas MA.

De acordo com Carvalho, L. (2006, p. 34), “[...] é fundamental considerar que a dimensão dos conhecimentos por si só não atende as exigências necessárias para a formação do sujeito ético e politicamente engajado nas transformações de seu meio”.

Dessa forma, é importante destacar os limites que nos impõe a dimensão dos conhecimentos. Ainda, nos parece que nestes parques esta é a dimensão mais valorizada. E, concordando com o autor, seria impossível uma abordagem mais complexa da questão ambiental sem que esta dimensão esteja articulada com questões políticas e éticas.

A EA, portanto, parece ser um veículo utilizado para informar, e não para formar sujeitos éticos e políticos. Como vimos, os principais objetivos definidos para a EA foram justificados como “conservação e preservação” e “conscientização” – ambos embasados na compreensão de proteção e valorização da UC e de seus atributos. E por isso, ao contrário de uma perspectiva de formação humana em sentido estrito, busca-se formar sujeitos informados

acerca da importância do papel desenvolvido por estas áreas para a conservação e preservação, através da abordagem de conhecimentos predominantemente voltados à ecologia das espécies ali resguardadas, ao histórico e as características dos parques.

Apresentamos na próxima subseção algumas considerações dos(as) MA, gestores e coordenadora de uso público acerca do processo e dos recursos utilizados para capacitar e formar os(as) MA, das atividades que norteiam as ações de educação ambiental e dos conhecimentos e conteúdos abordados durante as monitorias.

7.1.4 Avaliação dos(as) monitores(as), gestores e coordenadora de uso público acerca dos procedimentos adotados para concretizar as ações de educação ambiental

Após apresentarmos as diversas direções que os(as) monitores ambientais, gestores e coordenadora de uso público destes parques seguiram e que buscavam levar a um destino – a realização das ações de EA – o conjunto de novos dados obtidos nos possibilitaram ponderar considerações que contemplaram reflexões e análises destes atores acerca dos processos que engendraram e compuseram as práticas de educação ambiental atualmente em curso.

A tabela 11, dessa forma, está organizada em torno de quatro principais questões avaliadas e que se relacionam com a formação e capacitação do(a) MA, responsável pela execução das ações de EA, com as atividades desenvolvidas e os conhecimentos transmitidos durante as monitorias.

Tabela 11 - Avaliação dos(as) monitores(as) e gestores acerca de questões que tangenciam o planejamento e o desenvolvimento das ações de educação ambiental

AGRUPAMENTO	UNIDADE(S) DE SENTIDO	FREQUÊNCIA³⁵
Rigidez dos procedimentos norteadores das atividades	<p>“Ficar só assim, roteiro e o que o monitor fala eu achava muito engessado.” (MA4)</p> <hr/> <p>“A rigidez do atendimento e do conteúdo abordado no atendimento, ela é muito prejudicial” (G3)</p>	7
Fatores limitantes	<p>“Olha, eu já digo para você que depois de pouco mais de vinte dias de gestão, eu vejo uma dificuldade muito grande de executar o plano fora do parque. Não há essa experiência aqui. Os braços da educação ambiental só estão abraçando a unidade. Não estão abraçando o</p>	2

³⁵ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

	entorno”. (G3). “A gente não consegue implementar a ação como algumas ações do plano de manejo não foram implementadas” (G1)	
Ineficiência dos procedimentos	“As pessoas entram do jeito que elas saem daqui. Elas não ganham conteúdo. E aí que eu falo: a falha é de não ter um pré conhecimento. Falha nossa de não conseguir chegar com essas informações [...]” (G1)	2
Escassez de tempo	“A gente acaba não tendo tempo de reunir o pessoal, o nosso time de monitores. As vezes um [...] acaba vindo, mas [...] está empenhado em uma coisa, o outro começa a fazer outra. Então a gente acaba conversando, vai conversando, mas acaba não sentando e falando: ‘Não, vamos fazer um roteirinho para todos’.” (MA2)	1

Fonte: Dados da pesquisa

A principal crítica empreendida pelos(as) monitores(as) e gestores refere-se à rigidez dos procedimentos que norteiam as atividades de EA. Contudo, nem todos(as) se referem à rigidez como um ponto negativo, a exemplo:

O andamento, eu senti que foi padronizado para não ter dúvida quando surgisse uma nova equipe, porque eu, pelo menos, me adequei fácil (MA3).

Dentro deste agrupamento, foi ainda mencionado o caráter idealizador do plano de manejo, que dificulta por em prática alguma ação que seja compatível com a realidade (MA7). Porém, ele(a) se contradiz em um momento posterior, quando diz:

O trabalho que a gente estava fazendo seguia exatamente o plano de manejo [...] (MA7).

O G3, dado o tempo no cargo, se baseou bastante em experiências anteriores ao avaliar os procedimentos adotados pelo parque. Contudo, ele se mostrou bastante crítico em relação aos procedimentos empregados. Somente ele apresentou a questão da rigidez dos conteúdos abordados, ato que, para ele, prejudica o trabalho do(a) próprio(a) monitor(a). Ele diz:

É aquela coisa extremamente copiada, massificada e cansativa (G3).

Ainda dentro deste agrupamento pudemos notar que alguns parques adotam o uso de roteiros para auxiliar o desenvolvimento das atividades vinculadas ao PUP. Outros não o fazem. Para os que não o utilizam, a justificativa apresentada pelo(a) MA2 é de que falta tempo para desenvolver um roteiro, a qual foi incluída no agrupamento “escassez de tempo”. Todavia, ele(a) não comenta de forma mais aprofundada a respeito do modelo desejado de roteiro a ser implementado.

Para os que fazem uso exclusivo, o roteiro foi bastante rechaçado, ora sendo considerado “engessado”, “repetitivo” e ora “cansativo”. A coordenadora de uso público faz algumas considerações a respeito de um novo roteiro, ainda em fase de elaboração:

Esse ano estamos montando um roteiro de monitor, porque existe essa carência, essa dificuldade da gente ter uma coerência em tudo que é passado em todos os núcleos. Não só na questão histórica, porque o que é história, é história. É imutável. Mas essa questão dos conceitos. [...] Mesmo sabendo que cada núcleo tem uma característica diferente, atrativo diferente, conta uma história diferente em relação aos conceitos (COORD1).

A intenção não é engessar ninguém. Não é pegar o monitor e falar: ‘Olha, você tem que seguir o que está aqui e pronto’ Não! É o mínimo. Então, olha, se a gente for falar sobre como São Paulo cresceu, qual foi a história, a densidade demográfica, enfim alguma coisa assim, a gente tem esse conceito que a gente trabalha e ele é trabalhado mais ou menos dessa forma, para que tenha coerência. Se não um fala A, outro fala B, outro fala C, outro fala Z, enfim (COORD1).

Ela afirma que esse novo roteiro possibilitará alinhar algumas questões que antes não estavam claras, como por exemplo, definir quais serão as atividades desenvolvidas e quais recursos serão utilizados pelo(a) monitor(a) para fortalecer as práticas de EA atualmente em andamento. Ele serviria como um treinamento para subsidiar a prática:

Eu estou acreditando muito nesse treinamento e nessa questão de poder organizar isso que as vezes eu sinto de falta, que é atingir os objetivos, com quais atividades, quais são as nossas metas, o que a gente pretende dentro de um ano, quais são os equipamentos que a gente vai se utilizar? Vai ser só as trilhas ou a gente vai se utilizar do viveiro que a gente tem? Ou se vão ser inseridas atividades lúdicas, atividades práticas? (COORD1).

São indicados pelos gestores apenas pontos negativos. Além da rigidez, são destacadas as limitações dos procedimentos, como por exemplo, a falta de projeção de atividades para além das dependências da UC. Isto é, a dificuldade de executar o plano fora do parque é, na

visão do gestor G3, um ponto crítico. Ele aponta para a relevância de desenvolver atividades de EA na(s) comunidade(s) do entorno:

Os braços da educação ambiental só estão abraçando a unidade. Não estão abraçando o entorno [...] (G3).

A ineficiência dos procedimentos adotados para alcançar os objetivos propostos para a UC também é destacada. Às críticas do G3 somam-se algumas críticas elaboradas pelo G1: é questionada a qualidade das atividades, consideradas ineficientes, ora por não conseguir transmitir uma informação, ora por não ultrapassar os limites da educação formal.

Eu acho que a gente patina um pouco na questão da informação, de fazer isso chegar realmente, de que isso seja absorvido. Acho que, uma opinião particular minha, a gente discute bastante, mas eu acho que a gente patina [...] porque realmente as nossas ações são bastante limitadas [...] A gente faz muito uso público e pouca educação, porque foi o que eu disse: a informação não é absorvida (G1).

Visitar, fazer uma trilha monitorada era nada mais do que ter uma aula fora da escola [...] você já enfileira todo mundo na trilha seguindo o modelo escolar tradicional [...] Você coloca uma pessoa na frente, que teoricamente é aquela pessoa que domina tudo, é a que controla todo mundo e é a que vai passar para você o que você tem que aprender (G3).

A execução do plano de manejo, com a mesma frequência (dois), é julgada limitada. De acordo com os G1 e G3, as ações previstas não conseguem ser concretizadas e não conseguem ultrapassar o interior da UC, respectivamente. O G2 e os(as) MA6 e MA8, por sua vez, não teceram nenhum comentário durante toda a entrevista a respeito de sua avaliação relativa aos procedimentos adotados para desenvolver a EA nos parques nos quais atuam.

A partir destas reflexões, foi possível evidenciar que os gestores abordam muito mais questões relativas ao planejamento, a avaliação das atividades de EA e aos desafios encontrados para desenvolvê-las (estes dados serão apresentados de forma mais detalhada na próxima subseção). Estes comentam sucintamente a respeito dos conhecimentos e conteúdos abordados pelos(as) monitores(as) ambientais durante as atividades de educação ambiental realizadas nos parques.

A respeito do papel exercido pelo gestor para que as ações de EA sejam e continuem sendo desenvolvidas, de acordo com o G1, é preciso também dar diretrizes, acompanhar e avaliar, não somente o programa de EA, mas todos os programas de gestão:

Eu acho que o papel de todo gestor de UC, além de ser a referência como gestor, é poder dar diretrizes para que esses programas funcionem. E não é só diretriz, eu acho que é acompanhamento, avaliação, porque isso é uma dificuldade que a gente tem em órgãos públicos. Se faz, mas não se acompanha, não se avalia [...] (G1).

Isso é totalmente justificável, visto que os gestores atuam como administradores das Unidades de Conservação e são responsáveis por gerir todos os programas previstos no plano de manejo. Até mesmo em alguns trechos das entrevistas com os G1 e G2 são mencionadas questões relacionadas aos diferentes programas de gestão. Uma passagem da entrevista deixa bastante evidente nossa percepção:

Quando você planeja, é difícil você executar. Então acaba que os monitores eles são os executores [...] do trabalho. E o gestor é o planejador. É assim que funciona, é assim que deveria funcionar, que deve funcionar (G3).

Já os(as) monitores(as) discorrem mais sobre as ações de EA baseados(as) na experiência que acumularam a partir de conhecimentos relativos ao desenvolvimento e à execução das atividades. Ou seja, é evidenciado muito mais o modo como os(as) MA se apoderam de conhecimentos, das funções que devem exercer e o modo como conduzem as atividades. Por isso, as avaliações que estes(as) fazem acerca dos instrumentos que devem subsidiar a prática, em nosso entendimento, refletem a compreensão do trabalho desenvolvido.

Concluimos ainda, especialmente através dos dados apresentados nas subseções 7.1.2 e 7.1.3, que as atividades que são utilizadas para subsidiar as ações de EA e os conhecimentos abordados por cada monitor(a) ambiental durante a monitoria independem do grupo ou da faixa etária. Estes(as) se basearam em roteiros (quando existentes) e sequer fizeram uma avaliação acerca das atividades adotadas e dos conhecimentos abordados por eles(as) para desenvolver as ações de EA organizadas pelos parques.

Pelo exposto, essas seriam as principais dificuldades encontradas pelos parques para desenvolver as ações de EA e alcançar os objetivos propostos para ela. Ainda, entendemos que elas não estão desvinculadas dos desafios impostos à gestão dos parques em estabelecer e institucionalizar um programa de educação ambiental não formal para as unidades de conservação. Na próxima seção apresentamos alguns dados e tecemos alguns comentários que retratam essa realidade.

7.2 Dificuldades e desafios enfrentados pela gestão do parque para implementar um programa de educação ambiental para as unidades de conservação

Vimos, com base nos dados apresentados em seções anteriores que a realidade dos parques é bastante semelhante quando diz respeito às atividades e às metodologias empregadas para desenvolver as ações de educação ambiental. Eles apresentam atividades relativamente estruturadas, mas nenhum deles apresenta um programa de educação ambiental formalizado.

Por isso, nesta seção, expomos as dificuldades e os desafios citados tanto pelos atores responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento da EA em UC, quanto pelos documentos oficiais – os planos de manejo – que estabelecem as normas e os usos que devem presidir a área e que, portanto, fazem menção aos problemas e os possíveis entraves que não permitem que um programa de educação ambiental seja implementado nestas Unidades de Conservação.

Para tanto, dividimos esta seção em três blocos, que compreendem as problemáticas que norteiam a capacitação do ator responsável pela execução das EA (7.2.1), os limites dos planos de manejo enquanto instrumento normativo (7.2.2) e a inexistência de diretrizes e escassez de recursos humanos e financeiros para desenvolver as ações de EA (7.2.3). A seguir, expomos cada uma destas questões.

7.2.1 Formação, capacitação e valorização do(a) monitor(a) ambiental enquanto profissional

Iniciamos esta subseção já apresentando duas principais problemáticas que tangem os processos de formação dos(as) monitores(as) ambientais, que é a capacitação do profissional e a rotatividade do contrato deste ator, conforme explicitado no documento oficial de um dos parques (PM2). Considera-se de suma importância a formação e a capacitação do profissional a ser contratado, pois:

[...] isso permitirá que [...] tenham acesso à concepção de educação ambiental e aos conhecimentos adotados pelo subprograma, orientando por eles as suas práticas e sensibilizando-se para participar das ações propostas (PM1).

Ainda assim, existe uma sobrecarga nas atividades desempenhadas por estes(as) monitores(as):

O serviço de monitoria tem grande importância nas atividades de uso público desenvolvidas hoje no [parque], tanto em relação ao turismo quanto em relação à educação ambiental [...] Entretanto há excesso de expectativas em no que concerne a função do monitor, ou condutor de visitantes, pois a ele são delegadas a monitoria das atividades de educação ambiental, informação, controle, condução, fiscalização, segurança e responsabilidade civil sobre o visitante, desonerando em parte os responsáveis pelo Parque e seus funcionários. Assim, é preciso atribuir ao monitor papéis e funções compatíveis com a sua posição, capacitação e atribuição legal (PM1).

Existe uma sobreposição de funções: o(a) MA, que deveria exercer a função de guia ambiental, acaba tendo que incorporar à sua prática diversas outras atividades e se vê obrigado(a) a exercer durante as ações de educação ambiental o papel de um(a) profissional da educação, responsabilizando-se por explicar conceitos e transmitir/construir conhecimentos. O(a) monitor(a) ambiental está preparado(a) para trabalhar questões ligadas à área da educação?

Os(as) funcionários(as) em sua grande maioria são terceirizados e a rotatividade, principalmente de monitores(as) ambientais é alta, até mesmo em função das licitações para contratação desses atores. Podem ocorrer casos em que o contrato é interrompido e precisa-se aguardar uma nova licitação para que sejam efetivadas novas contratações. A cada troca, citada no documento como “rotatividade indesejada”, deve-se lembrar que provavelmente existirá uma carência na formação para desempenhar as funções atribuídas aos diferentes cargos. Como vemos:

Já os funcionários terceirizados têm necessidade de capacitações específicas, como vigilância florestal, combate a incêndios florestais, legislação ambiental, atendimento ao público, entre outras. É importante frisar que para a capacitação ser eficiente é necessário diminuir a rotatividade dos funcionários terceirizados, pois a experiência é indispensável para a melhoria constante do trabalho (PM2).

A rotatividade do contrato, portanto, está relacionada à precarização do contrato do(a) monitor(a) ambiental. A respeito do contrato, é dito:

*Outra dificuldade que temos é a rotatividade do contrato. **A gente tem um contrato que é terceirizado, o salário é baixo.** As pessoas ficam porque gostam, porque estão aprendendo, mas enfim, uma hora tem que pagar as contas delas. As contas não esperam e aí as pessoas acabam indo embora. Então, quando você começa a caminhar, você perde dois, três membros da equipe. Você tem que voltar porque as pessoas são novas, estão entrando. Mesmo que tenham um pouco de conhecimento, mas estão entrando em outra unidade que não trabalharam e tem toda uma situação já pronta que você precisa adequar [...] (G1).*

Para o PUP obter êxito, uma das vias que permitiria a melhoria e aprimoramento do trabalho desenvolvido por este(a) profissional seria a possibilidade de acumular experiência que, no entanto, deve ser subsidiada por processos de capacitação destes(as) MA. A precarização do contrato, contudo, implica na alta rotatividade do contrato do(a) monitor(a) e é destacada pelo G1 como fator agravante para o desenvolvimento das atividades propostas, pois este ator é o “responsável pela execução do trabalho” (G3). A cada troca de MA existirá uma carência na formação deste ator, prejudicando “[...] sobremaneira a evolução qualitativa de todo o Programa de Uso Público” (PM2).

Além disso, os planos de manejo PM1 e PM3 enfatizam a inexistência de troca de experiências entre os núcleos e a falta de interação com outros parques:

A carência de mecanismos de articulação entre os núcleos dificulta a troca de experiências bem sucedidas e a ampliação de ações exitosas desenvolvidas em alguns deles (PM1).

Imputa-se o desafio às UC de diminuir a rotatividade destes(as) funcionários(as), cujo papel é reconhecidamente importante para a execução das ações de educação ambiental. Se pensarmos que os planos de manejo são documentos que devem orientar a administração das UC e que a rotatividade do contrato destes atores é uma questão já conhecida e inclusive problematizada nestes documentos, por quê razão esse processo continua se repetindo?

Buscando responder à esse questionamento, discutimos na subseção seguinte alguns dos conhecimentos acumulados acerca deste instrumento.

7.2.2 Idealização dos planos de manejo elaborados para as Unidades de Conservação enquanto instrumentos normativos

Neste momento voltamos nossa atenção para as considerações que os atores entrevistados fizeram acerca da participação no processo de elaboração do plano de manejo.

Nenhum dos oito monitores(as) entrevistados(as) participou do processo de elaboração do plano de manejo, documento técnico que respalda as atividades implementadas nas Unidades de Conservação. Em alguns casos isso se deveu ao fato do plano de manejo já estar em vigor quando da contratação destes atores. Em outros casos, os(as) monitores(as) tiveram oportunidade de participar, porém, não foram convidados(as) ou participaram indiretamente. Vejamos algumas falas:

Eu não cheguei a participar, mas na época que ele foi elaborado eu já trabalhava aqui, então eu vi quem participou (MA1).

Não participei. O pessoal não me entrevistou, porque assim, eu nunca fiquei muito na administração (MA4).

Na época eu [...] trabalhava na administração do parque e eu participei organizando as oficinas. – E você participou das oficinas? – Não, só da organização mesmo (MA5).

A gente levou alguns grupos para trilha [...] Só acompanhamento, levar o pessoal para realizar o trabalho [de] levantamento de campo. – Você foi convidado para participar desse processo? – Não, eu era funcionário do parque e eles precisavam de alguém pra acompanhar, porque eles não conheciam o local [...] Nessa época [...] era da fiscalização (MA7).

A coordenadora de uso público (COORD1), também, não participou do processo de elaboração do plano de manejo do parque no qual atua em função de, na época, não ser funcionária do parque. É importante comentar que apenas um dos três gestores entrevistados participou da elaboração do plano de manejo:

Conheci o plano só de ler, [...] mas não participei da época do plano de manejo aqui não (G1).

Eu conheço. Não participei da elaboração. Acompanhei indiretamente a elaboração, [mas] não tive nenhuma participação direta na produção de nenhum capítulo, nenhum programa do plano desse parque (G3).

Outro gestor em questão, o G2, muito embora tenha participado da fase de elaboração do plano de manejo, não trabalhava na unidade diretamente nessa época, assumindo a gestão dois anos após a sua publicação. Vale ressaltar que a não participação não implica no desconhecimento a respeito do documento. Todos afirmaram conhecer o plano de manejo da unidade na qual atuam.

Toledo (2002), que investigou grande parte dos Parques Estaduais do Estado de São Paulo, obteve resultado muito diferente do encontrado por nós. Na ocasião constatou nos parques investigados que grande parte dos planos de manejo foi elaborada por uma equipe bem diversificada de profissionais, composta pelo coordenador de uso público, monitores, estagiários, técnicos e o próprio responsável pelo programa.

Assumimos que, em parte, isso se deve ao problema – já evidenciado na subseção anterior – de rotatividade de profissionais que assumem os cargos em UC. Observamos que nenhum dos atores entrevistados, responsáveis pelo planejamento, execução e

acompanhamento das atividades previstas, participou do processo de elaboração do documento técnico. Contudo, os planos de manejo dos Parques Estaduais da Cantareira, do Jaraguá e da Serra do Mar foram construídos por equipe variada, composta em sua grande maioria por técnicos e agentes externos às UC, mas também contaram com a participação de funcionários dos parques da época durante sua elaboração.

Em teoria, o plano de manejo deve orientar a administração de todas as UC previstas no SNUC. Acerca deste documento é dito:

Alguns planos de manejo de unidades de conservação são adequadamente divulgados, embora muitos sejam muito divulgados entre os que não precisam saber deles e muito pouco entre os que deveriam conhecer tudo sobre eles, como o próprio pessoal das unidades de conservação e os cidadãos do entorno. Os planos de manejo devem ser, também, uma ferramenta para que a sociedade civil do entorno e os usuários possam fazer cobranças às autoridades sobre a operação da unidade (DOUROJEANNI, 2005b. Não paginado).

O fato de gestores, coordenadora de uso público e monitores(as) ambientais conhecerem pouco este instrumento tão importante para a gestão dos parques é refletida, também, por um defeito bastante comum dos planos de manejo e apresentado por Dourojeanni (2005a. Não paginado): “[...] o grande desequilíbrio que apresentam entre a parte descritiva, desnecessariamente extensa, e a parte analítica e propositiva, muito breve e cheia de lugares comuns, de escassa utilidade prática.”

Além da dificuldade de estar contido no plano a “[...] descrição dos programas e de suas atividades, as especificações suficientes para orientar sua aplicação direta pelos administradores da unidade” (DOUROJEANNI, 2005a, Não paginado), existe também uma lacuna entre o que é proposto no plano de manejo e o que é passível de ser executado, conforme sugerido por um gestor:

A gente tem uma distância grande do que está, não só na questão da educação, em outros programas também do plano de manejo, do que está posto e do que está sendo executado [...] (G1).

De acordo com Milano (2013), por ser um instrumento de apoio à gestão, a melhor opção seria que o plano de manejo fosse mais simples, afinal:

[...] o sucesso de um plano se vincula à sua efetividade em orientar adequadamente a administração da Unidade de Conservação na mobilização e articulação do conjunto de recursos, fatores e agentes que intervêm no

processo, viabilizando ou facilitando o alcance dos objetivos para os quais a unidade foi criada. Ainda, podendo ser simples ou complexo, a depender de muitos fatores em jogo, é sempre melhor que o plano de manejo seja simples. Mas é mandatório que seja exequível e operacional (Não paginado).

A análise dos planos de manejo dos três parques corroborou com questões discutidas em trabalhos anteriores (DOUROJEANNI, 2005a, 2005b; MEDEIROS; PEREIRA, 2011). O plano de manejo que deveria ser o documento mais importante da gestão das UC é muito descritivo e excessivamente extenso. Pouca ou nenhuma ênfase é dada aos aspectos práticos para o desenvolvimento das atividades propostas pertencentes aos respectivos programas de manejo.

Ainda, o processo de revisão dos planos de manejo que deve ser realizado no intervalo de cinco anos, em muitos casos sequer é feita, quem dirá dentro do prazo. Considerando os planos de manejo dos Parques selecionados, dois deles já estão com o referido prazo vencido (PM1; PM2).

Medeiros e Pereira (2011) relatam casos de alguns parques que enfrentaram problemas para empreender a revisão desse importante documento de gestão. A análise deles permite sugerir que: “[...] os planos de manejo não constituíram ferramenta de uso recorrente para a gestão. Seja porque eles inexistiam ou porque suas versões estavam desatualizadas (p. 284)” e “[...] Em muitos casos não existem condições que permitem implementar as ações previstas, quiçá realizar esse tipo de revisão durante a implementação” (p. 285).

As dificuldades existentes, seja para implementar as ações previstas ou para empreender a revisão do plano de manejo, são abordadas na próxima subseção.

7.2.3 Inexistência de diretrizes e escassez de recursos humanos e financeiros para desenvolver as ações de EA

Está imbricada à realidade dos parques estaduais do município de São Paulo uma série de obstáculos. Exibimos na tabela 12 agrupamentos que apresentam dados que destacam os problemas e desafios enfrentados para desenvolver as atividades de educação ambiental nestas Unidades de Conservação. Os agrupamentos destacados são: “escassez de recursos humanos”, “diretrizes, orientações e comunicação” e “escassez de recursos materiais”. Cabe apontar que os elementos que compuseram estes agrupamentos foram citados apenas pelos gestores das UC.

Tabela 12 - Problemas e desafios enfrentados pelos três parques para desenvolver as atividades de educação ambiental na visão dos gestores públicos

AGRUPAMENTO	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA ³⁶
Escassez de recursos humanos	“Por esse tamanho e com esse número de pessoas, falta efetivo [...] acho que é uma coisa constante. (G2)	3
Diretrizes, orientações e comunicação	“[...] Tenho certeza que as unidades se esforçam muito para fazer, mas assim, você não tem diretriz e teoricamente você não tem um acompanhamento disso.” (G1)	2
Escassez de recursos financeiros	“Outro problema é a falta de disponibilidade de material didático. A dificuldade que a gente tem de produzir esse material [...] A gente monta, escreve, entrega pronto, mas nem sempre a gente tem recurso pra mandar rodar esse material [...]” (G1)	2

Fonte: Dados da pesquisa

Com maior frequência, o agrupamento “escassez de recursos humanos”, que retrata o número reduzido de funcionários – cujo papel é essencial para o desenvolvimento das atividades de EA – foi unanimemente destacado como o principal desafio a ser superado pelas UC. Com base no plano de manejo PM2, os parques contam com equipes reduzidas para a implantação de atividades. Destacamos um excerto da entrevista realizada com um gestor que exemplifica essa questão:

Você tem uma equipe teoricamente reduzida. O contrato do monitor não prevê que ele receba para trabalhar aos sábados e domingos e é o grande pique de visita das Unidades [...] Então ele trabalha sábado e domingo, folga durante a semana e desfalca a equipe durante a semana. Então a gente vive nessa saia justa tentando adequar (G1).

Essa questão não é recente. De acordo com Madureira e Tagliani (1997), mesmo com um considerável aumento do número de UC criadas, “[...] por diferentes questões de ordem estrutural e política, ainda persistem na prática problemas diversos nas áreas protegidas: **falta de [...] recursos humanos**, infra-estrutura [sic] [infraestrutura], assim como a ausência de programas de educação ambiental” (p. 16, grifo nosso). De acordo com Medeiros, Irving e Garay (2004), este constitui um problema crônico no modelo brasileiro de áreas protegidas.

³⁶ Os agrupamentos estão organizados por ordem decrescente de frequência absoluta.

O documento PM1 ainda aponta, de forma detalhada, para as principais deficiências estruturais e/ou organizacionais do programa de EA. A primeira delas diz respeito aos recursos humanos. Em relação a equipe responsável pelo desenvolvimento da EA, atualmente, no Parque como um todo, prevalece a carência de profissionais especializados no tema e por isso, entende-se que o Subprograma de Educação Ambiental deve:

[...] procurar fortalecer seu alcance através de ferramentas de co-gestão, convênios e atividades em conjunto com atores especializados em educação ambiental (PM1).

Identificamos, também, alguns relatos dos gestores relacionados à inexistência de diretrizes para desenvolver a EA nos parques, questão que, para nós, indica presença e orientação fragilizada do Estado nessas áreas. Ou seja, além das dificuldades da própria equipe em desenvolver as atividades, é citada também a ausência de participação dos órgãos públicos na gestão dessas áreas. A respeito das atividades realizadas, o gestor comenta:

A gente tem uma distância grande do que está, não só na questão da educação, em outros programas também do plano de manejo, do que está posto e do que está sendo executado. Tanto é que nas revisões, a cada cinco anos, a gente vai prestar conta e a gente pouco conseguiu, pouco avançou, porque tem uma série de fatores limitantes (G1).

No tocante às dimensões que se pretende abarcar nos programas propostos (no caso, aqui seriam as ações propostas), Carvalho, L. (2006) indica que devemos procurar:

[...] balizar o mais coerentemente possível o nível da intenção com o nível da ação. Caso contrário, o nosso envolvimento com uma ação educativa pode não passar, simplesmente, de uma ação mitigadora tanto dos impactos ambientais como de nossas angústias e ansiedades individuais, quando não de uma ‘aventura’ inconsequente (p. 22, grifo nosso).

Para o G3, imputa-se o desafio de estabelecer novas formas de comunicação entre o visitante e o(a) monitor(a) durante as atividades de EA realizadas.

A coordenadora de uso público revela a inexistência de um programa de EA e procura justificar a situação atual das atividades desenvolvidas pelo parque em razão da inexistência de diretrizes claras que orientem o programa de EA por parte da Fundação Florestal, órgão gestor das UC selecionadas. Vejamos o excerto que explicita isso:

Acho que por não existir na Fundação Florestal um programa de educação ambiental, que tenha as diretrizes [...] de como deve ser um programa de educação ambiental dentro da Unidade [...]

Para ela, a inexistência de diretrizes reflete nas ações e nas estratégias adotadas para desenvolver as atividades de EA:

Não existe uma orientação [...] Até hoje, pelo o que eu sei, as Unidades desenvolvem aquilo que elas consideram correto. As vezes vai no acerto e no erro, vai naquele conhecimento do bom senso [...] Não existe um padrão de atividades (COORD1).

Ainda, a carência de orientação sobre como proceder para desenvolver as atividades de EA refletida pela exiguidade de suporte da FF e a forma como o plano de manejo é construído leva os parques a agirem por intuição, conforme verificamos:

É difícil. A gente vai pegando um pouco das experiências deixadas e vai tentando se aprimorar. Isso também se deve muito em questão da falta de diretrizes. As vezes a gente acaba sendo criticado interna e externamente na questão da educação ambiental. Já somos considerados educação não formal, né? Já começa por aí. E, por conta disso, por não termos essas diretrizes. Então a gente vai tentando se ajustar [...] (COORD1).

Contudo, ela comenta que a Fundação Florestal definiu um grupo de trabalho que está empenhado e já está desenvolvendo há algum tempo (desde o ano passado) um trabalho para definir um programa de EA que deverá orientar todas as UC. Ela considera que este consiste em um árduo trabalho até mesmo em razão do Estado de São Paulo não ter ainda um programa de educação ambiental:

[...] Não existe um programa de educação ambiental pro Estado de São Paulo. Poucos outros estados possuem, então as normas que a gente usa, as diretrizes que a gente usa são de programas maiores, nacionais (COORD1).

E complementa:

Agora, esse ano que está se tentando equiparar isso, para que as Unidades que desenvolvem, que tenham a necessidade de um programa de uso público e EA tenham as diretrizes mínimas pra desenvolver isso (COORD1).

Contudo, devemos nos atentar para a compreensão de alguns atores acerca do que entendem por “programa institucionalizado”, pois o G3 se refere a um programa e o G1 e COORD1 se referem à outro. Vejamos:

Existe um programa de educação ambiental institucionalizado para todas as Unidades de Conservação do sistema. Cada UC executa o seu próprio PUP na tentativa de direcionar a demanda de EA que cada uma tem, mas todas estão dentro do plano de educação ambiental que está institucionalizado na Fundação Florestal hoje [...] (G3).

O G3 está se referindo ao programa “Cultura é currículo”, idealizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Um de seus projetos, intitulado “Projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola³⁷”, apresenta como objetivo estimular e promover o acesso de escolas da rede pública estadual aos espaços não formais de ensino. Para executá-lo, a Secretaria firmou parcerias com diversas instituições. Dentre elas, está a UC gerida pelo G3. Posteriormente, inclusive, ele se refere ao programa como “parceria entre fundações”.

Já o G1, a COORD1 e inclusive o G3 fazem referência ao Programa de EA da Fundação Florestal em fase de elaboração:

Está sendo bem discutido dentro da Fundação para que a gente tenha novas linhas para executar o ano que vem (G3).

Já está no grupo de educação ambiental que está discutindo a política da Fundação [...] A responsável pela educação ambiental da Fundação Florestal está tentando elaborar um programa de atendimento para a Fundação, para que a gente possa ter uma linha, uma diretriz. Hoje não temos uma diretriz institucional (G1).

Para refletirmos sobre a dificuldade em estruturar um programa de EA para UC, relatada por alguns atores das UC, apresentamos uma questão abordada por Loureiro (2006b), que sugere haver a necessidade de amadurecimento do campo da EA: “Além disso, é preciso admitir que a Educação Ambiental é um campo de saber recente (entre trinta ou quarenta anos, dependendo do país), o que **exige um tempo de acúmulo teórico e prático** e de amadurecimento de suas estratégias junto às instituições públicas e privadas **ainda não ocorrido**” (p. 46, grifo nosso).

Por fim, consideram como um problema para o desenvolvimento das ações previstas para os parques a escassez de recursos materiais. São considerados tanto os materiais educativos quanto a infraestrutura, tais como trilhas guiadas, salas, equipamentos multimídia etc. A respeito da disponibilidade de materiais educativos e infraestrutura física, entende-se:

³⁷ Optamos por não aprofundar as discussões em torno desse projeto, já que ele não foi planejado para ou juntamente com os parques. Ele prevê as visitas aos parques como “atividade articulada ao desenvolvimento do currículo”.

São recursos importantes no desenvolvimento de um programa de educação ambiental, tanto no atendimento ao público visitante quanto no apoio aos processos de capacitação, seja qual for a escolha metodológica ou o tipo de estratégia adotada nesses processos (PM1).

Os gestores G1 e G3 evidenciam a “escassez de recursos financeiros” e a abordam a partir da mesma questão: a falta de financiamento para confeccionar materiais de divulgação dos parques. A necessidade de estabelecer parcerias é uma questão bastante presente nos documentos, pois elas forneceriam subsídios, inclusive financeiros, para o desenvolvimento de atividades essenciais para os parques. Um gestor destaca:

Vou ver se possibilito algo no tempo que estiver aqui [...] mediante um financiamento. Fazer uma parceria [...] que envolva a elaboração de material de divulgação (G3).

O estabelecimento de parcerias é também relevante para dar continuidade aos trabalhos em EA. Porém, devido ao caráter informal das parcerias, os projetos normalmente são de curta duração e na maioria das vezes não há continuidade. Para contar com o apoio e envolvimento de alguns parceiros externos, portanto, é requerida:

[...] a necessidade de formalização e institucionalização destas ações, pois já passaram por situações de interrupção dos trabalhos por mudanças políticas (PM1).

Estas e outras dificuldades acerca do desenvolvimento das ações de EA já foram elencadas e estão contempladas no PM2:

*[...] há uma série de áreas de atuação em que as parcerias poderiam ser bem vindas, pois **trariam mais estrutura de implementação a ações que atualmente não têm sido levadas a cabo por falta de recursos humanos, financeiros ou de conhecimentos, tecnologias e capacidades.** Áreas propícias ao estabelecimento de parcerias são: pesquisa e desenvolvimento de metodologias, realização de estudos técnicos e administrativos, realização de eventos e atividades de uso público e **educação ambiental** (PM2).*

Para evitar tais problemas, os parques contam as vezes com o apoio de empresas que estabelecem parcerias com as UC. Parte dos recursos provenientes de compensação ambiental, por exemplo, é empenhado para a contratação da equipe de monitoria (PM2).

Outros entraves são revelados:

[...] a ausência de uniformidade de concepção de educação ambiental (entre gestores e equipes dos núcleos), a falta de vínculos consolidados nas articulações para o tema (institucionais, interinstitucionais), a ausência da comunicação como espaço educativo e a precariedade dos processos de formação oferecidos (PM1).

A “precariedade dos processos de formação oferecidos”, seja pela gestão dos parques ou pelas empresas que contratam os(as) MA, já foi citada em outras seções. Somada a ela, a indefinição de uma concepção de EA, a imprecisão de diretrizes que devem nortear as atividades educativas previstas para o PUP – que é exatamente o programa que estabelece linhas de ação para a visitação e para as ações de EA – e a falta de recursos humanos e financeiros para desenvolver um programa de EA, refletem tanto no planejamento do programa quanto nas práticas dos(as) MA. Estes, portanto, são aspectos que têm contribuído para a uniformização das metodologias e atividades empregadas para abarcar as ações de EA para os diferentes públicos. Contudo, observamos recentemente uma carência no desenvolvimento de metodologias para essas atividades, que poderia ser suprida se auxiliada pela Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA), proposta pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA/ICMBIO, 2011). Assim, espera-se que com ela, construa-se uma base metodológica e conceitual para a concretização da EA em UC.

Já apresentamos em seções anteriores, com base nos dados obtidos, a similaridade entre a programação dos parques. Ainda, evidenciamos um predomínio de monitorias empreendidas com escolas e que refletem a postura adotada pela gestão destes parques, que têm priorizado o atendimento à grupos escolares. Essa percepção é suportada a partir dos dados obtidos através das entrevistas realizadas e das observações sistematizadas. A seguir, apresentamos um excerto exemplifica tal inferência:

Nossa questão é investir nas escolas (MA8).

Para o(a) MA4, o parque deveria convidar além de escolas também unidades básicas de saúde. Já o(a) MA8 diz que o programa tem que ser ampliado, justificando:

O programa tem que ser criado, tem que ser executado, é lógico que tem que ser ampliado para mais pessoas [...] quanto mais pessoas estiverem envolvidas, mais resultados traz (MA8).

O público alvo destas UC, conforme já indicamos, compreende uma variedade de perfis, desde turistas, grupos de terceira idade, esportistas, grupos escolares e grupos portadores de necessidades especiais. Em razão disso, o G1 relata a dificuldade em identificar as demandas provenientes de um público amplo. Essa dificuldade, por sua vez, incide na indefinição das linhas de ação estabelecidas para os programas propostos, em especial o Programa de Uso Público:

Hoje a gente teoricamente não sabe quem vem. Você tem uma ideia, do público [...] mas assim, quais são os anseios e o que nos espera? O que [o visitante] quer? A gente não sabe! Então você não traça a linha de ação [...] se você não souber o que essa população anseia. O que eles querem? É isso que a gente quer realmente identificar [...] A gente já sabe hoje quais são as nossas fragilidades, a gente não sabe o que o público espera (G1).

Como estabelecer ações de EA para um público desconhecido? Baseando-nos em Dias, G. (2004) e transpondo sua recomendação para a realidade das UC, estas instituições devem reconhecer quais são as suas prioridades, para somente então estabelecerem os objetivos e as estratégias que nortearão seu projeto (ou programa) de EANF. E nos parece, pelos dados coletados, que sua prioridade têm sido trabalhar com escolas.

Esta iniciativa parece refletir a indefinição do que seja educação ambiental formal (EAF) e educação ambiental não formal (EANF). De acordo com Quintas (2004), o último seria um conceito evasivo: “[...] pode-se conhecer bastante sobre Educação Ambiental Formal, mas continua-se ignorando o que qualifica a chamada Educação Ambiental Não-Formal” (p. 116).

Relembramos que a educação não formal aborda processos educativos que não envolvem o âmbito escolar, sem, no entanto, descaracterizar seu potencial educativo. De acordo com Gohn (2006, p. 29): “Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.” O que difere entre os âmbitos formal e não formal, de acordo com a autora, é a estrutura e a organização do processo.

Não há necessidade, portanto, de restringir o público alvo destas ações de EA. Pelo que os dados nos indicam, as ações de EA nestas áreas têm sido pautadas pelas orientações da PNEA (BRASIL, 1999), uma vez que a EA foi integrada ao Programa de Uso Público e ela está voltada à sensibilização da população à participação na defesa da UC, que seria um caminho para a defesa da qualidade do meio ambiente.

A educação ambiental desenvolvida nas UC nos parece corresponder à definição de educação não formal apontada por Libâneo (2000). Podemos dizer que existe certa estruturação e grau de sistematização da educação ambiental nesse espaço, ainda que não exista uma “ação intencional institucionalizada”. Porém, nos parece ser muito improvável enquadrar essas práticas em uma ou outra definição de forma tão categórica sem estarmos sujeitos à contestação. Por esse motivo, entendemos que o termo “Educação Ambiental não-escolar”, cunhado por González-Gaudio e Lorenzetti (2009) talvez seja mais coerente e condizente com o que nos referimos quando mencionamos “educação ambiental não formal”.

Porém, é preciso entender que estes dois espaços educativos possuem funções sociais diferentes e particularidades. Essa advertência é importante para que não se submeta a educação não formal aos referenciais estritamente escolares e vice-versa. Por exemplo, não deve ser cobrado das atividades no museu [e Unidades de Conservação] um aprendizado formal (GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, 2006, p. 157).

Apesar de todas as dificuldades listadas nesta seção, ainda assim são realizadas ações de EA que buscam promover o reconhecimento e a valorização das Unidades de Conservação enquanto locais que desempenham importante papel para assegurar a proteção da natureza e que são de fundamental importância para compreender que elas estão atreladas aos objetivos dos parques e por isso, são consideradas pontos de apoio para alcançar o objetivo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o processo de construção da educação ambiental em Unidades de Conservação, buscamos ampliar o campo de análise para além das práticas ou para além das recomendações e orientações para sua implementação. Olhamos para o conjunto, para o todo, sem no entanto o isolarmos do contexto histórico de constituição dessas áreas e de consolidação da EA formal e não formal, contexto que exerceu e ainda exerce influência no tratamento dado à EA planejada e desenvolvida em áreas protegidas.

A articulação destes dados nos forneceu respostas sobre a organização da EA em UC, sobre o seu desenvolvimento e sobre as dificuldades de se institucionalizar a EA em áreas protegidas. Vale ressaltar que estamos olhando para um aspecto da gestão das UC, portanto, as análises e críticas aqui empreendidas não devem ser extrapoladas para outras questões que não as que envolvam os processos educativos.

Os parques estaduais apresentam como pilares de atuação a proteção, a pesquisa e o uso público. O último foi pautado a partir da necessidade evidenciada pelas UC, dentre outras, de construção de princípios, valores e posturas voltadas à conservação da biodiversidade e despertar a consciência crítica para a necessidade de conservação. Visando alcançar essa finalidade de reconhecimento e de valorização destas áreas enquanto locais de conservação e preservação de seus atributos naturais e culturais pela população, foi proposto o desenvolvimento de ações de EA como uma das diretrizes do Programa de Uso Público.

Algumas considerações devem ser feitas acerca do processo de inserção das ações de EA nestes espaços e as implicações na gestão das UC.

Os planos de manejo, principais instrumentos de apoio à gestão dos parques, foram, em grande parte, elaborados por uma equipe externa à UC e nenhum dos atuais responsáveis pela execução ou acompanhamento das ações de EA previstas (que participaram desta pesquisa) contribuiu durante a etapa de planejamento destas ações. A participação da sociedade civil no processo de construção destes documentos ou até mesmo dos Conselhos gestores – e considerando a participação dos cidadãos, de forma coletiva, na gestão e nas tomadas de decisão que afetam a UC –, é uma questão relativamente recente e frágil, merecendo um olhar mais atento em futuras investigações.

Ainda, os planos de manejo não constituíram ferramenta de uso recorrente para a gestão, em razão de existir uma distância entre o que é proposto e o que é executado ou até mesmo em função da inexistência de condições que permitissem implementar as ações previstas.

A dificuldade na implementação das atividades propostas está geralmente atrelada à falta de recursos humanos e financeiros e pudemos constatar ser realidade em todos os parques. Outra questão constatada é o fato de que nenhum dos três parques apresenta um programa de EA estruturado, e as informações acerca das ações de EA se encontram difusas no plano de manejo. Além disso, as atividades propostas para desenvolver a EA, apresentam-se com maior ou menor grau de organização, sem, no entanto, estarem subsidiadas por diretrizes claras.

Isso se reflete diretamente na realização dessas atividades. Apesar das recomendações da IUCN, a Conferência de Tbilisi (1977) e o CONAMA (1996) que definiram os princípios e finalidades da EA (DIAS, G., 2004), estas não são utilizadas como parâmetros para orientar as ações relacionadas a EA. As recomendações para desenvolver a EA, portanto, estão indefinidas nos documentos.

É com fundamento em todas estas questões que tecemos nossa crítica em relação aos planos de manejo que analisamos. Acreditamos que eles necessitam certa adequação. A nosso ver, eles devem ser propositivos, analíticos, críticos e devem expor de forma bastante clara quais são os objetivos, os interesses e as estratégias empregadas para desenvolver a EA em UC. Devem servir e auxiliar a prática.

Outro ponto a ser considerado e que deve ser revisto é a possível limitação de um processo de planejamento destas atividades que se diz participativo, uma vez que a rotatividade do contrato do(a) monitor(a) ambiental é um problema que não parece apresentar fácil resolução. Soma-se a tudo isso o fato de que o(a) monitor(a) ambiental, responsável pela execução das ações de EA nestas áreas, enfrenta, além da precarização do contrato de trabalho, uma deficiência nos processos de capacitação e formação. Embora estejam previstos no momento da contratação do(a) MA a oferta de cursos de capacitação por parte da empresa, estes não ocorrem de forma regular.

Em contrapartida, de nada adianta um esforço para investir na qualidade do plano de manejo, especificamente no que tange as ações de EA, caso não existam proposições para solucionar o problema de rotatividade do(a) MA e suprir a carência/deficiência dos processos de capacitação e de formação deste(a) profissional.

Uma vez que a educação ambiental não está estruturada em um programa próprio e suas informações encontram-se difusas nos planos de manejo, a apreensão de seu embasamento teórico-metodológico é dificultada. Ao longo do documento identificamos passagens que pouco aprofundavam o que define e o que orienta a EA em UC. Os próprios gestores, monitores(as) e a coordenadora de uso público não tinham clareza da concepção de

EA e de quais deveriam ser as estratégias empregadas para desenvolver a EA que se pretende realizar. Para tanto, diversos caminhos são apontados.

Sem muito conhecimento das discussões e propostas pensadas para a EA, o desenvolvimento das ações educativas está imbricado em processos “intuitivos”. O agir por “intuição” revela existir uma fragilidade teórico-metodológica imbricada na estrutura e desenvolvimento das atividades de EA em UC. Aparentemente sabe-se onde se quer chegar, mas não se sabe como e nem por onde.

Voltemos um pouco e lembremos que ela foi vista como um instrumento para estimular a participação da sociedade na proteção dessas áreas, cujo objetivo era promover a conscientização da população quanto à importância da preservação do meio ambiente e que as UC estavam incumbidas de promover atividades de EA integradas aos seus programas de gestão.

Ao incorporar processos educativos aos objetivos do parque, e como reflexo das indefinições e fragilidade teórico-metodológica da EA, muitos dos objetivos gerais estabelecidos para o parque, foram atribuídos também à EA pelos responsáveis pela execução e acompanhamento das ações educativas. Esse seria um indicativo de que a EA vem sendo encarada pelos parques como uma atividade secundária, e à ela é incumbida a tarefa de resolução de problemas enfrentados pela gestão do parque.

As ações de educação ambiental em Unidades de Conservação tratam das problemáticas socioambientais enquanto problemas exclusivos destas áreas protegidas e que se encerram nestes espaços. Dessa forma, trazem em si embutidas demandas do movimento ecológico, associando-se mais ao campo ambiental do que ao campo educacional propriamente dito. A dificuldade em compreender a EA fora dos movimentos ecológicos, conforme já propunha Carvalho, I. (2008), parece refletir a existência de uma preocupação com as questões ambientais e não necessariamente com as questões educativas.

A educação ambiental, portanto, é considerada um ponto de apoio para alcançar objetivos relativos ao Programa de Uso Público e às finalidades dos parques, remetendo à ideia de impedir a degradação das áreas naturais. Nesse panorama, não é necessariamente explorado o seu potencial educativo, sendo a complexidade e as possibilidades da EA reduzidas à questão da proteção da UC. Para nós, a questão mais interessante a ser tratada pela EA nesses espaços seria a dimensão que assumiu as UC no tratamento das relações estabelecidas entre sociedade e natureza.

Assim, evidenciamos que as ações de educação ambiental estão embasadas em uma ideia bastante simplista acerca do processo educativo e são realizadas de modo intuitivo, em

nosso entendimento, por duas razões (fundamentadas pelos dados obtidos nesta investigação): a inexistência de um processo de formação profissional contínuo e permanente e a indefinição de diretrizes e objetivos claros para as ações de EA. Convém destacar que as estratégias empregadas para o desenvolvimento da EA ainda carece de acúmulo teórico e prático (LOUREIRO, 2006b), refletindo em falta de clareza pelos próprios educadores ambientais.

As UC não se autodenominam como instituições educativas e não precisam necessariamente se transformar em instituições desse gênero para poder desenvolver atividades de cunho educativo. Porém, as atividades de EA desenvolvidas devem apresentar embasamento teórico-prático. Diretrizes existem para tanto, como, por exemplo, a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (ENCEA), que traz embutida em suas propostas os desafios e potencialidades de se desenvolver EA em UC. Se essa política pública não for adotada pelas UC, que possa ao menos servir de instrumento para auxiliá-las a refletir sobre as diretrizes propostas no documento publicado recentemente (2011).

O contexto histórico exerce influência direta nos modos de conceber as Unidades de Conservação e a educação ambiental e reflete, portanto, no modelo de gestão adotado nos dias de hoje para estruturar e desenvolver a EA. Quais são os discursos político-ideológicos das UC? O que entende-se por EA em UC? Quais são seus pressupostos? As UC, enquanto organizadoras das ações de EA, com funções sociais diferentes (da escola) e particularidades, devem assumir para si a responsabilidade dos processos educativos não formais.

Ao mesmo tempo, não devemos e nem podemos atribuir mais peso às propostas de EA nessas áreas ao que elas realmente suportam. Às UC são atribuídas distintas tarefas e distintos papéis, sendo a EA apenas uma das inúmeras atividades desenvolvidas pelas UC. Também não podemos desconsiderar que esses espaços, embora tenham sofrido um processo de reconhecimento e valorização como espaço educativo, ainda primam pela conservação. As UC, contudo, devem assumir uma linha de atuação, que parece já ter sido traçada: as ações de EA estão voltadas para a resolução de problemas internos às UC, valorização quanto ao papel destas áreas para a conservação da biodiversidade.

Vimos que a educação ambiental não formal desenvolvida nestes espaços tem características próprias, ainda que ela seja alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores que apontam para a indefinição do que qualifica a EANF. Elas estão muito mais vinculadas às recomendações da PNEA do que ao processo que instituiu a EA no sistema formal de ensino. Há, contudo, uma grande preocupação quanto ao perigo de escolarização desses espaços, pois observamos que os(as) MA adotam posturas e ideais do modelo de ensino formal: regras de

conduta, como se portar na trilha, aprender a ouvir. Devemos nos atentar para as especificidades e possibilidades de atuação que cada espaço permite desempenhar.

Ainda, parece-nos de fundamental importância debruçarmo-nos de forma cuidadosa sobre o fato de as UC serem apenas um dos espaços que desenvolve a EANF. Não deve existir uma cobrança para que as UC obtenham resultados imediatos quando se trata de EA ou até mesmo assumam toda a responsabilidade pelas mudanças desejadas. Além do mais, compreendemos que a formação do ser humano enquanto cidadão se constitua ao longo de um processo e em outros meios, dependendo, portanto, da articulação entre EAF, EANF e EAI. Convém acrescentarmos que entendemos que esses espaços contribuam como complemento no processo formativo de cidadãos, mas não podemos esperar que concretizem todos os resultados auferidos pela EA, pois isso seria idealizar sobremaneira seu papel.

A gestão dos parques deve assumir qual educação ambiental é adequada para ser desenvolvida em Unidades de Conservação. Deve assumir, independente do modelo escolar, a EA que permitirá alcançar os objetivos propostos pelo parque. Ou seja, deve assumir a identidade do parque e a identidade da EA. Caso contrário, ao esconder-se dentro dos moldes da EA desenvolvida no contexto escolar, corre o risco de ser bastante criticada e até mesmo invalidada, por conta das dificuldades já apontadas.

Em relação aos limites da educação ambiental em UC, Lima (2005) já havia apontado para a falta de recursos financeiros, a fragilidade teórico-metodológica e a falta de mecanismos consistentes de avaliação, tópicos presentes em praticamente todas as pesquisas aqui citadas e que serviram como referencial teórico para esta investigação. As mesmas limitações foram identificadas nas atividades de EA desenvolvidas pelos parques investigados (exceto os mecanismos de avaliação).

É importante considerar que os problemas existem (e persistem) e que eles são interdependentes, cuja resolução requer uma visão sistêmica. Nos parece então não ser possível avançar no debate acerca de qual EA é a mais adequada às UC se não discutirmos conjuntamente caminhos para se garantir o desenvolvimento e continuidade da EA nessas áreas.

A avaliação das ações de EA nos parece ainda carecer de uma análise mais profunda. No entanto, pode ser o ponto de partida para novas investigações acerca da temática EA em UC. Ainda, como sugestão de questão que merece mais atenção, destacamos a necessidade de investigar e acompanhar o processo de elaboração de um programa de educação ambiental a ser institucionalizado em todas as UC do estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Coleção Educação Ambiental).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. Título original: Qualitative Research for Education.

BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e o Trabalho com Valores In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.) **Educação Ambiental e o Trabalho Com Valores: reflexões, práticas e formação**. São Carlos: Pedro & João editores, 2012, p. 35-55.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 16-24, 1985.

_____. A Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16-17, p. 1-9, 2001.

BRASIL. Decreto nº 16.677, de 29 de setembro de 1944. Aprova o Regimento do Serviço Florestal do Ministério da Agricultura. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 out. 1944.

_____. Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 set. 1965.

_____. Decreto nº 84.017, de 21 de setembro de 1979. Aprova o Regimento do Serviço Florestal do Ministério da Agricultura. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 set. 1979.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o artigo 225, § 1º, incisos I, II, III, VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 jul. 2000.

BRITO, M. C. W. **Unidades de Conservação: intenções e resultados**. 2 ed. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2003.

BRÜGGER, P. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 3 ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 46-56, 2001.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 13-24.

_____. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL. Programa Salto para o futuro - TV Brasil, Ano XVIII, boletim 01, mar. 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R. de O. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, abr. 2011.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). **Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCAR, 2006, p. 19-41.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, L. H.; COELHO, M. C. N. Política e gestão ambiental. In: CUNHA, S. B. da.; GUERRA, A. J. T. (Orgs.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 42-80.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

DIAS, C. M. **Poder público, processo educativo e população: o caso da Estação Ecológica de Angatuba, SP, Brasil**. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

DIAS, G. F. **Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento**. Em Aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991. Disponível em: 71 <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/755/676>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2000.

DOUROJEANNI, M. Planos de Manejo I. **Jornal O ECO**. Rio de Janeiro, 2 set. 2005a. Não paginado. Disponível em: <http://www.oeco.org.br/marc-dourojeanni/16369-oeco_13756>. Acesso em: 02 fev. 2014.

DOUROJEANNI, M. Planos de Manejo II. **Jornal O ECO**. Rio de Janeiro, 8 set. 2005b. Não paginado. Disponível em: <http://www.oeco.org.br/marc-dourojeanni/16370-oeco_13756>. Acesso em: 02 fev. 2014.

FOLADORI, G. **Uma Tipologia del Pelsamiento ambientalista**. In: Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo suetentable. Guillermo Foladore y Naína Pierri (Org). Universidade Autónoma de Zacatecas, Migeul Angel Porrúa, México, 2005.

FOLADORI, G.; TAKS, J. **Um olhar antropológico sobre a questão ambiental**. Mana, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 323-348, out. 2004.

FRACALANZA, H. As pesquisas sobre Educação Ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. TAGLIEBER, J.E.; GUERRA, A.F.S. (orgs.) **Pesquisa em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/ UFPel, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GAMBOA, S. S. Práticas de pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Rev. Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, Jun. 2007.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (Orgs.). **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. Cap. 2, p. 73-134.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, P. Teoria e ação no GT Educação Ambiental da ANPed: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 9-30, 2010.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, C. W. P. **O desafio ambiental**. Emir Sader (Org.). Rio de Janeiro: Record, 2004. (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização).

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. Investigação em educação ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 191-211, dez. 2009.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental**. Duque de Caxias: Editora UNIGRANRIO, 2000, 35 p. (Coleção Temas em Meio Ambiente, n.1)

_____. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, S. T. L. Trilhas interpretativas e vivências na natureza: reconhecendo e reencontrando nossos elos com a paisagem. **Cadernos Paisagem**, Rio Claro, n. 3, p. 39-44, 1998.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. das M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 27, jun. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GURGEL, H. C.; HARGRAVE, J.; FRANÇA, F.; HOLMES, R. M.; RICARTE, F. M.; DIAS, B. F. S.; RODRIGUES, C. G. O.; BRITO, M. C. W. Unidades de conservação e o falso dilema entre conservação e desenvolvimento. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental IPEA**, Brasília, v. 3, p. 109-119, Dez. 2009. Disponível em:

<http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100406_boletimregio3.pdf>

IARED, V. G.; VALENTI, M. W.; MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. M. J.; OLIVEIRA, H. T. Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de educação ambiental. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient*, Rio Grande, v. 27, p.14-29, julho a dezembro de 2011.

IBAMA. **Como o Ibama exerce a educação ambiental**. Brasília: Edições Ibama, 2002.

KAWASAKI C. S.; MATOS, M. S.; MOTOKANE, M. T. O perfil do pesquisador em educação ambiental: elementos para um estudo sobre a constituição de um campo de pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto v. 1, n. 1, p. 111-140, jul/dez. 2006.

LAYRARGUES, P. P. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: Encontro Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em ambiente e sociedade, 1., 2002, Indaiatuba. **Anais...** Indaiatuba, SP, 2002a. p. 1-15.

_____. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. : OLAM: **Ciência & Tecnologia**, ano II, v. 2, n. 1. abr. 2002b.

_____. (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P.P (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 7-12.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Anais...** Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 6, Ribeirão Preto, set. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 85-112.

_____. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: Emergência, identidades, desafios.** 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2005.

_____. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

_____. **Educação ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios.** Campinas: Papyrus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004. p. 65-84.

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

_____. Aspectos políticos e pedagógicos da Educação ambiental no Brasil: um convite à reflexão. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 44-83, set./dez. 2006b.

_____. Proposta pedagógica. **Salto para o futuro: educação ambiental no Brasil.** Brasília, ano XVIII, boletim n. 01, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **A relação teoria-prática na formação de professores em educação ambiental.** In: Ana Maria de Oliveira Cunha (Orgs.). **CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática - PARTE I EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 106-123 (Coleção Didática e Prática de Ensino)

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. **Educação ambiental e conselho em unidades de conservação: aspectos teóricos e metodológicos.** Rio de Janeiro: IBASE, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUTZENBERGER, J. A. **Fim do futuro? Manifesto ecológico brasileiro.** Porto Alegre: Movimento, 1980.

MADUREIRA, M. S. P.; TAGLIANI, P. R. A. **Educação Ambiental Não-formal em Unidades de Conservação Federais na Zona Costeira Brasileira: Uma Análise Crítica.** Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997, 116 p. (Série meio ambiente em debate; 16).

MARETTI, C. C.; CATAPAN, M. I. S.; ABREU, M. J. P.; OLIVEIRA, J. E. D. Áreas protegidas: definições, tipos e conjuntos. Reflexões conceituais e diretrizes para gestão. In: **Gestão de Unidades de Conservação: compartilhando uma experiência de capacitação.** CASES, M. O. (Org.). Brasília: WWF-Brasil/IPÊ– Instituto de Pesquisas Ecológicas, 2012. Disponível em:

<http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/gestao_de_unidades_de_conservacao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MARIN, A. A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-ação: Revista Faculdade Educação**, UFG, v. 31, n. 2, p. 277-290, jul./dez. 2006.

McCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MEDEIROS, R. Evolução das tipologias e categorias de áreas protegidas no Brasil. **Rev. Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2006.

MEDEIROS, R.; IRVING, M.; GARAY, I. A Proteção da Natureza no Brasil: evolução e conflitos de um modelo em construção. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 6, n. 9, p. 83-93, Jan. 2004.

MEDEIROS, R.; PEREIRA, G. S. Evolução e implementação dos planos de manejo em parques nacionais no estado do Rio de Janeiro. **Rev. Árvore**, Viçosa, v. 35, n. 2, p. 279-288. Abr. 2011.

MEDINA, N. M. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Org.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília, DF: IPÊ, 1997. Cap. 21, p. 257-269

MEYER, M. A. de A. **Educação ambiental: uma proposta pedagógica**. Em Aberto, Brasília, v. 10, n. 49, p. 41-46, jan./mar. 1991.

MILANO, M. Planos de Manejo de UCs II: ênfase na gestão. **Jornal O ECO**. Rio de Janeiro, 05 mar. 2013. Não paginado. Disponível em: <http://www.oeco.org.br/marc-dourojeanni/16369-oeco_13756>. Acesso em: 26 mar. 2014.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Diagnóstico da visitação em parques nacionais e estaduais**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas, 2005.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE; INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no Âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (ENCEA)**. Brasília, DF: MMA/ICMBio, 2011. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/Politica/publicac3a7c3a3o-encea.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2012.

MITTERMEIER, R. A.; DA FONSECA, G. A. B.; RYLANDS, A. B.; BRANDON, K. Uma breve história da conservação da biodiversidade no Brasil. **Megadiversidade**, v.1, n.1, p.14-21, 2005.

MORETTI, G. N.; SILVA, L. C. Z. . **Sistema Informatizado de Gestão de Unidades de Conservação - GESTO - Experiências, Oportunidades e Desafios do Estado do Tocantins para a Excelência da Conservação de Áreas Protegidas**. 1. ed. Palmas: The Nature Conservancy, 2012. v. 1. 58p.

MUÑOZ, M.; BENAYAS, J. Nuevos retos y oportunidades para la financiación de los servicios de uso público em los espacios naturales protegidos. **Ecosistemas**, v. 16, n. 3, 2007, p. 123-133.

MUSSI, S. M. **O Processo de Gestão Participativa e Educação Ambiental em Conselhos de Unidades de Conservação: O caso do Parque Nacional da Serra dos Órgãos, Teresópolis, RJ**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2007. 199p.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?%20dd1=637&dd99=view>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PEDRINI, A. de G. Fundamentos da pesquisa em educação ambiental. PEDRINI, A. de G. (Org.). **Metodologias em Educação Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 23-91.

PIMENTEL, D. S.; MAGRO, T. C. Múltiplos olhares, muitas imagens: o manejo de parques com base na complexidade social. **GEOgraphia** (UFF), v. 2011, p. 92-113, 2012.

PIVELLI, S. R. P. **Análise do Potencial Pedagógico de Espaços Não Formais de Ensino para o desenvolvimento da biodiversidade e sua conservação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

QUINTAS, J. S. 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: MMA, 2004. p. 113-140.

_____. **Introdução à gestão ambiental pública**. 2 ed. Brasília: Ibama, 2006 (Coleção Meio Ambiente. Série Educação ambiental, 5).

ROCHA, L. M. Unidades de Conservação e organizações não-governamentais em parceria: programas de Educação Ambiental. In: PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Org.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília, DF: IPÊ, 1997. Cap. 19, p. 237-245.

RYLANDS, A. B.; BRANDON, K. Brazilian protected areas. **Conservation Biology**, v. 19, n. 3, p. 612-618, 2005.

SAISSE, M. V. Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil: as unidades de conservação como campo de disputa. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 7, 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro, São Paulo, jul. 2013, p. 1-16.

São Paulo (Estado). **Decreto nº 25.341 de 4 de junho de 1986**. Aprova o Regulamento dos Parques Estaduais Paulistas. **Diário Oficial do Estado (DOE)**. São Paulo, SP, 05 jun. 1986.

_____. Secretaria do Meio Ambiente, Fundação Florestal. **Parque Estadual da Serra do Mar: Plano de manejo**. São Paulo, 2006.

_____. Secretaria do Meio Ambiente, Fundação Florestal. **Unidades de conservação da natureza**. OLIVEIRA, L. R. N. de (Org.). São Paulo, 2009a. 104 p. (Série Cadernos Ambientais, n. 3).

_____. Secretaria do Meio Ambiente, Fundação Florestal. **Parque Estadual da Cantareira: Plano de manejo**. São Paulo, 2009b.

_____. Secretaria do Meio Ambiente, Fundação Florestal. **Parque Estadual do Jaraguá: Plano de manejo**. São Paulo, 2010.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SILVEIRA, D. L. da. Educação ambiental e conceitos caóticos. PEDRINI, A. de G. (Org.). 7 ed. **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 186-254.

TABANEZ, M. F. et al. Avaliação de trilhas interpretativas para educação ambiental. In: PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: IPE, 1997. p. 89-102.

TOLEDO, R. F. **Educação ambiental em Unidades de Conservação do Estado de São Paulo**. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. C. (Re)Pensando a Educação Ambiental. In: TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologias aplicadas à Educação Ambiental**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 7-17.

TRISTÃO, M. **Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido**. Rev. Educ. Pesquisa. 2005, v. 31, n. 2, p. 251-264.

_____. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

VALLEJO, L. Unidade de Conservação: Uma Discussão Teórica á Luz dos Conceitos de Território e Políticas Públicas. **GEOgraphia**, América do Norte, v. 4, n. 8, 2002, p. 57-78. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/88/86>>. Acesso em: 10 Jan. 2014.

VALENTI, M. W. **Educação ambiental e biodiversidade em unidades de conservação: mapeando tendências**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e recursos naturais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VIOLA, E. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica. In: PÁDUA, J. A (Org.) **Ecologia e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: IUPERJ, 1987.

_____. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. In: GOLDENBERG, M. (coord.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

VIOLA, E.; LEIS, H. O ambientalismo multissetorial no Brasil, para além da Rio-92: o desafio de uma estratégia globalista viável. In: VIOLA, E.; LEIS, H.; SCHERERWARREN, I.; GUIVANT, J.; VIEIRA, P. F.; KRISCHKE, P. J. (Orgs.). **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: Desafios para as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

WATANABE, S. (Coord.). 1997. **Glossário de Ecologia**. 2 ed. São Paulo, Publicação ACIESP n. 103.

APÊNDICE A - Roteiro de observação

PARQUE ESTADUAL _____					
ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS		Visita			
		1	2	3	4
		Período (horas)			
Objetivo(s) da visita para o parque	Aula de campo				
	Lazer				
	Educação				
	Pesquisa				
	(Eco)Turismo				
	Divulgação da UC				
	Não identificado				
Temas abordados	Conservação da biodiversidade				
	Recursos naturais (fauna, flora, ecossistemas etc.)				
	Problemas ambientais (erosão, desmatamento, poluição etc.)				
	Espécies ameaçadas				
	Interações ecológicas				
	Histórico de criação da área protegida				
	Comunidade do entorno				
	Outros (especificar)				
Público envolvido	Escolar (EI, EF, EM, SUPERIOR)				
	Terceira idade				
	Profissionais				
	Grupos com necessidades especiais				
	Comunidade do entorno				
	Comunidades tradicionais (especificar)				
	Turistas				
	Outros (especificar)				
Práticas educativas	Palestra				
	Exposição				
	Audiovisual				
	Oficina				
	Curso(s), capacitação(ões) ou treinamento(s)				
	Jogos e brincadeiras				
	Trilha interpretativa				
	Esportes				
	Material didático				
	Atividades nas escolas				
	Pesquisa				
	Outros (especificar)				

APÊNDICE B - Roteiros de entrevista semi-estruturada realizadas com gestores públicos, coordenadora de uso público e monitores (as) ambientais

Gestor (a) público e Coordenador (a) de uso público:

1. Você conhece o Plano de Manejo desta instituição? Fale brevemente sobre ele e sobre sua elaboração, caso tenha participado desse processo.
2. Consta do Plano de Manejo o programa de uso público. Como você caracterizaria esse programa? Ele prevê ações ou atividades de educação ambiental? Foi criado um (sub)programa de EA para o parque? Existe diferença entre o que é proposto para um e para outro?
3. Descreva e comente o conteúdo, os objetivos, os procedimentos metodológicos, as metas e o(s) sistema(s) de avaliação desse(s) programa(s).
4. O que você já pôde observar e/ou acompanhar ao longo do processo, desde a elaboração de propostas de atividades de educação ambiental para o parque até sua implementação?
5. Em sua opinião, qual o propósito de implementar um programa de Educação Ambiental para uma Unidade de Conservação?
6. Há quanto tempo desempenha as funções atribuídas a um(a) gestor(a)/coordenador(a)? Qual seu papel no processo de implementação, execução e avaliação das atividades de EA propostas para o parque?

Monitor (a) ambiental:

1. Há quanto tempo trabalha no Parque? Desde que assumiu o cargo de monitor(a) ambiental, você participou de alguma atividade ou de algum curso de formação? Em caso afirmativo, fale-me dele. Você conhece o Plano de Manejo desta instituição? Fale brevemente sobre ele e sobre sua elaboração, caso tenha participado desse processo.
2. Consta do plano de manejo o programa de uso público. Como você caracterizaria esse programa? Ele prevê ações ou atividades de educação ambiental? Foi criado um (sub)programa de EA para o parque? Você o conhece? Existe diferença entre o que é proposto para um e para o outro?
3. Descreva e comente o conteúdo, os objetivos, os procedimentos metodológicos, as metas e o(s) sistema(s) de avaliação desse(s) programa(s).
4. Descreva as atividades que você desenvolve. Qual seu papel no processo de implementação, execução e avaliação das atividades de EA propostas para o parque?
5. Em sua opinião, qual o propósito de implementar um programa de Educação Ambiental para uma Unidade de Conservação?