

MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO EM UMA RESERVA AMBIENTAL E
SUA COMUNIDADE DO ENTORNO: ANÁLISE DA RELAÇÃO RESERVA-
COMUNIDADE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

MAIARA PEREIRA BARRETO

Rio de Janeiro
Dezembro de 2019

INSTITUTO OSWALDO CRUZ Programa de Pós-Graduação em
Ensino em Biociências e Saúde

MAIARA PEREIRA BARRETO

Percepções e práticas de ensino em uma reserva ambiental e sua comunidade do entorno: análise da relação reserva-comunidade a partir da educação ambiental crítica

Dissertação apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Moreira Silva de Meirelles

RIO DE JANEIRO
Dezembro de 2019

ii

INSTITUTO OSWALDO CRUZ Programa de Pós-Graduação em
Ensino em Biociências e Saúde

AUTOR: MAIARA PEREIRA BARRETO

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO EM UMA RESERVA AMBIENTAL E
SUA COMUNIDADE DO ENTORNO: ANÁLISE DA RELAÇÃO RESERVA-
COMUNIDADE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosane Moreira Silva de Meirelles

Aprovada em: 16/12/2019

EXAMINADORES:

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves de Oliveira - **Presidente** (Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ) **Profa. Dra.** Patrícia Domingos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) **Prof. Dr.** Marcelo Borges Rocha (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) **Profa. Dra.** Clélia Christina Correa de Mello Silva Almeida da Costa – 1a suplente (Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ) **Profa. Dra.** Cristiane Pereira Ferreira – 2a suplente (Instituto Federal do Rio de Janeiro)

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2019.

v **À Marcelle Araújo, com quem pude**

aprender muito com sua sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, sem o qual eu nada seria, por me permitir ter chegado até aqui e sempre me sustentar quando tudo parecia impossível de acontecer.

À minha família, por sempre buscar compreender e me auxiliar durante os momentos de aflição. Obrigada pela força e incentivo que me deram todos esses anos, com certeza contribuiu muito para que eu pudesse ter chegado até aqui.

Ao meu esposo, David, por ter sido um verdadeiro parceiro, muito dedicado e compreensível todos esses anos. Muitas vezes você acreditou em mim mais do que eu mesma. Eu não poderia ter escolhido melhor pessoa para compartilhar a vida.

À minha orientadora, Rosane, a quem admiro muito. Uma mulher incrível, forte, de muita garra, com quem eu aprendi muito. Obrigada por toda a paciência que teve comigo e por sempre me incentivar e me ajudar a crescer ao longo desses dois anos.

Aos amigos que tive o prazer de encontrar no Museu da Vida – FIOCRUZ. À vocês, pessoas que me ajudaram a crescer como cidadã e profissional, meu muito obrigada por viverem cada conquista comigo, torcerem por mim e vibrarem comigo a cada vitória.

Aos amigos que fiz durante o curso de mestrado, dentre eles: Márcia, Patrícia, Roberta, Leonardo e tantos outros. Obrigada pelos momentos de confraternização, as trocas de saberes. Vocês foram essenciais na minha formação e espero poder ainda compartilhar muitos momentos com vocês.

Aos professores que tive a oportunidade de conhecer e a honra de aprender. Agradeço por compartilharem seus saberes e experiências conosco, com tanta dedicação. Com certeza os aprendizados que recebi de vocês estão refletidos nesse trabalho.

Um agradecimento muito especial à toda a equipe da Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA) pela colaboração nesta pesquisa, em particular: Rackel Locke, pela cordialidade, apoio e incentivo; Carlos Quintanilha, educador ambiental envolvido com a sua prática e apaixonado pela educação, obrigada pelas trocas,

vi

pelos incentivos e pela companhia na visita às comunidades. Por fim, não menos importante, aos moradores do entorno por compartilharem comigo suas histórias.

Agradeço também ao Anderson, pelas muitas caronas até a REGUA. Muito obrigada por ceder seu tempo e me acompanhar durante a realização deste trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, pela oportunidade ímpar de fazer do quadro de discentes do programa. Todos os funcionários sempre foram muito cordiais e ficarão marcados para sempre na minha vida.

Agradeço à Fundação Oswaldo Cruz, instituição que tenho um carinho muito especial e uma longa história. Fez parte da minha trajetória durante a graduação e agora também na pós-graduação, experiências que me proporcionaram crescer como ser humano e profissional.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

– CAPES pelo auxílio financeiro.

que não possa aprender com o outro, e ninguém é totalmente destituído de valores que não possa ensinar algo ao seu irmão” (São Francisco de Assis).

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE UMA RESERVA AMBIENTAL E SUA COMUNIDADE DO ENTORNO: ANÁLISE DA RELAÇÃO RESERVA-COMUNIDADE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

RESUMO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

Maiara Pereira Barreto

As áreas de proteção ambiental são espaços não-formais de ensino que possuem um grande potencial de criação de políticas públicas e práticas educativas para um território. A troca de saberes e o diálogo entre estas áreas e sua comunidade do entorno são, segundo a perspectiva crítica da educação ambiental, premissas fundamentais para a criação dessas políticas e práticas de forma democrática. Sendo assim, esse estudo teve como objetivo analisar a relação estabelecida entre a Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA) e os moradores do entorno, a partir da análise das suas percepções e da participação destes moradores nas atividades de Educação Ambiental em vigor na reserva. Os dados foram coletados através de entrevistas com os educadores ambientais, os moradores do entorno e os jovens, também moradores do entorno, participantes do Projeto Jovem Guarda. Os resultados mostraram que a reserva possui atividades mais voltadas para a comunidade escolar, não sendo comum a participação dos moradores do entorno no seu cotidiano. No caso dos jovens guardas, que já participam de atividades na reserva, constatou-se uma predominância do discurso conservador no projeto. Apesar de gostarem de realizar as atividades, percebe-se também o desejo da criação de maiores oportunidades para sua formação, principalmente fora do ambiente da reserva. Quanto aos moradores do entorno, percebe-se uma relação histórica e afetiva da comunidade com a

reserva. No entanto, os pontos negativos apontam para a perda dessa relação nos últimos anos, caracterizado principalmente pela falta de comunicação com a comunidade e a ausência de atividades e ações voltadas para a participação dos moradores, para além da comunidade escolar. Assim, concluímos que a REGUA tem sido importante para a formação ambiental e social dos jovens da comunidade que participam dos jovens guardas, bem como para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da região. Contudo, evidencia-se a necessidade de dar mais voz aos integrantes de ambos os grupos, entendendo-os como indivíduos autônomos e potencialmente questionadores da sua realidade social, a partir de estratégias que ofereçam mais oportunidades de posicionamento e colaboração com a reserva. Dessa forma, a perspectiva futura para esta pesquisa é que se proponha a construção coletiva de atividades de ensino, promovendo maior protagonismo para os moradores e possibilitando a recuperação da relação reserva-comunidade. **Palavras-Chave:** educação ambiental crítica, comunidade do entorno, participação popular, ensino não-formal.

ix

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

PERCEPTIONS AND TEACHING PRACTICES FOR ENVIRONMENTAL RESERVE AND THEIR SURROUNDING COMMUNITY: ANALYSIS OF THE RESERVE- COMMUNITY RELATIONSHIP FROM CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

MASTER DISSERTATION IN ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

Maiara Pereira Barreto

Environmental protection areas are non-formal teaching spaces that have great potential to enable the creation of public policies and educative practices for a territory. The exchange of knowledge and the dialogue between these areas and their surrounding community are, according to the critical perspective of environmental education, fundamental premises for the creation of these policies and practices in a democratic way. Therefore, this study aimed to analyze the relationship established between the Guapiaçu Ecological Reserve (REGUA) and the surrounding residents, based on the analysis of their perceptions and the participation of these residents in the Environmental Education activities in force in the reserve. The data were

collected through interviews with environmental educators, the surrounding residents and young people, also residents of the surroundings, participating in the Jovem Guarda Project. The results have showed that the reserve has activities more geared towards the school community, being uncommon the participation of the surrounding residents. In the case of jovens guardas, who already participate in activities in the reserve, there was a predominance of conservative discourse in the project. Although they like to carry out the activities, there is also a desire to create greater opportunities for their training, especially outside the reserve environment. As for the surrounding residents, there is a historical and affective relationship between the community and the reserve. However, the negative points indicate to the loss of this relationship in recent years, characterized mainly by the lack of communication with the community and the absence of activities and actions aimed at the participation of residents, in addition to the school community. We conclude that REGUA has been important for the environmental and social training of young people in the community who participate in young guards, as well as for improving the quality of life of the region's residents. However, there is a need to give more voice to the members of both groups, understanding them as autonomous individuals and potentially questioning their social reality, based on strategies that offer more opportunities for positioning and collaboration with the reserve. Thus, the future perspective for this research is to propose the collective construction of teaching activities, promoting greater protagonism for residents and enabling the recovery of the reserve-community relationship. **Keywords:** critical environmental education, surrounding community, popular participation, non-formal education.

x

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO 18

1.1 Pergunta de investigação 20

1.2 Pressupostos do estudo 20

2 OBJETIVOS 21

2.1 Objetivo Geral 21

2.2 Objetivos Específicos 21

3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMO CHEGAMOS ATÉ

AQUI? 22

| | |
|---|-----------|
| 3.1 A educação ambiental no cenário mundial | 22 |
| 3.2 A educação ambiental no Brasil..... | 24 |
| 3.3 Educação ambiental e o ensino | 25 |
| 3.3.1 Educação ambiental em espaços não-formais de educação | 25 |
| 3.3.2 Educação ambiental em áreas de proteção ambiental | 26 |
| 3.3.3 Educação ambiental e a gestão participativa em áreas de proteção ambiental | 27 |
| 3.4 Macrotendências da Educação Ambiental | 28 |
| 3.4.1 Educação ambiental conservacionista | 29 |
| 3.4.2 Educação ambiental pragmática | 30 |
| 3.4.3 Educação ambiental crítica | 32 |

4 DESENHO METODOLÓGICO 35

| | |
|--|-----------|
| 4.1 Sujeitos da pesquisa | 35 |
| 4.2 Local da pesquisa | 36 |
| 4.2.1 Geografia | 37 |
| 4.2.2 História | 39 |
| 4.2.3 Proteção e recuperação da Mata Atlântica | 40 |
| 4.2.4 Projetos realizados pela REGUA | 42 |
| 4.2.5 Educação ambiental na REGUA | 42 |
| 4.3 Levantamento de dados | 44 |
| 4.4 Análise dos dados | 46 |

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 47

| | |
|--|-----------|
| 5.1 Atividades de educação ambiental na REGUA | 48 |
| 5.1.1 O projeto Guapiaçu Grande Vida | 48 |
| 5.1.2 O projeto Jovem Guarda | 51 |
| 5.2 Percepções dos jovens guardas e observação das atividades | 54 |
| 5.3 Percepções dos moradores do entorno | 63 |
| 5.3.1 Pontos positivos | 64 |
| 5.3.2 Pontos negativos | 69 |
| 5.3.3 Relatos nostálgicos sobre a relação reserva-comunidade | 72 |
| 5.3.4 Outras considerações sobre o território | 74 |
| 5.3.5 Sugestões da comunidade..... | 75 |
| 5.3.6 Roda de conversa | 77 |

6 CONCLUSÕES 79

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 81

ANEXOS 87

| | |
|---|-----------|
| 1 Autorização da REGUA para a pesquisa | 87 |
| 2 Aprovação do Comitê de Ética | 88 |

APÊNCIDES 90

| | |
|--|-----------|
| 1 Roteiro de entrevista para educadores ambientais | 90 |
| 2 Roteiro de entrevista para moradores do entorno | 91 |
| 3 Roteiro de entrevista para alunos jovens guardas | 92 |
| 4 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – alunos do Projeto Jovem Guarda de 10 a 13 anos incompletos | 93 |

| | |
|---|------------|
| 5 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – alunos do | |
| Projeto Jovem Guarda de 13 anos completos a 16 anos | 95 |
| 6 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – | |
| responsáveis | 97 |
| 7 Termo de Autorização de Uso de Imagem (TALE) – alunos do | |
| Projeto Jovem Guarda de 10 a 13 anos incompletos | 99 |
| 8 Termo de Autorização de Uso de Imagem (TALE) – alunos do | |
| Projeto Jovem Guarda de 13 anos completos a 16 anos | 100 |
| 9 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - | |
| moradores | 101 |

xii

| | |
|--|-----------|
| ÍNDICE DE FIGURAS | |
| Figura 1: Jovens guardas removendo lixo no Rio Guapiaçu | 36 |
| Figura 2: Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA) | 37 |
| Figura 3: Mapa da cobertura do solo da região da Reserva Ecológica de | |
| Guapiaçu (REGUA) e as localidades do entorno | 38 |
| Figura 4: Localização das áreas da REGUA..... | 39 |
| Figura 5: Restos mortais de um primata não humano evidenciando a caça na | |
| região | 41 |
| Figura 6: Registro de desmatamento da Mata Atlântica em pequena escala | 41 |
| Figura 7: Jovens guardas com exemplares, feitos em papel machê, do mutum- | |
| do-sudeste, ave endêmica da Mata Atlântica | 43 |
| Figura 8: Percurso sendo realizado na trilha interpretativa da REGUA | 44 |
| Figura 9: Alunos do Programa Piloto de Monitoramento dos Recursos Hídricos | |
| em atividade | 44 |
| Figura 10: Atividades desenvolvidas pelo GGV | 49 |

| | |
|---|-----------|
| Figura 11: Observação participante das atividades dos jovens guardas | 54 |
| Figura 12: Entrevista com os jovens guardas para esta pesquisa | 55 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----------|
| Quadro 1: Panorama geral da educação ambiental conservadora | 30 |
| Quadro 2: Panorama geral da educação ambiental pragmática | 31 |
| Quadro 3: Panorama geral da educação ambiental crítica | 33 |
| Quadro 4: Programação do Projeto Jovem Guarda para o ano de 2019 | 52 |
| Quadro 5: Perfil dos jovens guardas entrevistados | 55 |
| Quadro 6: Identificação das atividades cotidianas realizadas pelos jovens | |

| | |
|--|-----------|
| guardas a partir da fala dos próprios estudantes..... | 56 |
| Quadro 7: Atividades preferidas dos jovens guardas | 57 |
| Quadro 8: Atividades que os jovens guardas não gostam de realizar | 59 |
| Quadro 9: Atividades que os jovens guardas gostariam de realizar..... | 60 |
| Quadro 10: Contribuição do Projeto Jovem Guarda para o cotidiano dos alunos participantes | 61 |
| Quadro 11: Reprodução dos discursos do projeto em grupos sociais fora da reserva | 62 |
| Quadro 12: Perfil dos moradores do entorno entrevistados | 64 |
| Quadro 13: Pontos positivos elencados pelos moradores do entorno | 66 |
| Quadro 14: Pontos negativos elencados pelos moradores do entorno | 70 |
| Quadro 15: Sugestões dadas pelos moradores em função das críticas à reserva | 73 |
| Quadro 16: Sugestões dadas pelos moradores não acopladas às críticas | 76 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

EA – Educação Ambiental

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

GGV – Guapiaçu Grande Vida

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PETP – Parque Estadual dos Três Picos

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PPMRH – Programa Piloto de Monitoramento de Recursos Hídricos

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

RBMA – Reserva da Biosfera da Mata Atlântica

REGUA – Reserva Ecológica de Guapiaçu

RPPN – Reserva Particular do Patrimônio Natural

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

UC – Unidade de Conservação

xv

APRESENTAÇÃO

Ao longo da minha formação em licenciatura em Ciências Biológicas tive a oportunidade de atuar tanto na área de ensino quanto no campo, realizando efetivamente o trabalho de um biólogo. Sempre fui uma apaixonada pelos dois caminhos que a profissão oferece e acredito este ter sido o motivo que me levou a esta pesquisa que aqui apresento.

Sempre tive a certeza da importância do trabalho do biólogo, mas havia algo que me incomodava durante a prática. Na Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA), auxiliei em alguns trabalhos de campo, especificamente de anfíbios, nos quais a pesquisa era feita em áreas da reserva, mas também no terreno de alguns moradores do entorno. A área rural e os muitos sinais de preservação permitem que os animais estejam presentes também fora do território da reserva.

Apesar de alguns moradores enxergarem como apenas mais um pesquisador em seu trabalho diário, havia alguns que demonstravam extrema curiosidade e interesse nas pesquisas. Perguntavam sobre o trabalho, dúvidas sobre os animais e também sobre a reserva. Este fato, somado às observações que eu vinha fazendo sobre a pouca presença de moradores da região frequentando a reserva, me levaram a questionar sobre como era a relação entre ambos. Além disso, me interessava saber também, se esses moradores tinham a oportunidade de participar de atividades na reserva assim como outros visitantes, predominantemente estrangeiros (europeus e norte-americanos).

Para responder a estas inquietações, esta pesquisa foi realizada por dois anos e contou com o apoio da gestão da REGUA e a colaboração nas entrevistas dos educadores ambientais, moradores do entorno e jovens moradores do entorno que participam do projeto realizado pela reserva chamado de “Jovem Guarda”.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, o problema da pesquisa é introduzido, contextualizando-o com o referencial teórico. É possível encontrar a pergunta de investigação e a justificativa da pesquisa.

O segundo capítulo compreende os objetivos da pesquisa, divididos em geral e específicos, que nortearam todo o seu desenvolvimento.

Já no terceiro capítulo, o leitor encontra um breve histórico sobre o debate das questões ambientais e sua crise, levando a necessidade da criação de uma educação voltada para o ambiente. Neste capítulo, caminhamos pela história da

xvi

educação ambiental até sua chegada no ensino não-formal, especificamente em áreas de proteção ambiental, na qual sua existência é muito comum. Ainda neste capítulo é possível encontrar as diferentes perspectivas da educação ambiental, conhecidas como suas macrotendências.

No quarto capítulo é possível encontrar a metodologia utilizada para a realização deste estudo, bem como os sujeitos envolvidos, uma contextualização do local da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, bem como a ferramenta de análise. Em seguida, no quinto capítulo os resultados da pesquisa foram apresentados, seguidos das suas discussões com a literatura.

Por fim, o sexto capítulo conclui a pesquisa com base nos resultados e discussão realizada. Além disso, traz também as considerações da pesquisa e sua relevância para o debate sobre a educação ambiental voltada para comunidades do entorno de áreas preservadas, além da perspectiva de elaboração de novas atividades de ensino na reserva, em conjunto com os moradores do entorno.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento populacional, causado principalmente pelas melhores condições sanitárias e, mais recentemente, pela revolução industrial contribuiu para a intensificação do sentido utilitário do ambiente, proporcionando um aumento de interferências na natureza que levaram ao desequilíbrio ambiental (TOZONI-REIS, 2006; BARBIERI, 2007). Tais eventos históricos contribuíram, também, para a estrutura de sociedade atual, na qual conhecemos como sociedade contemporânea.

Segundo Jacobi, Tristão e Franco (2009), esta nova formação da sociedade possibilitou aos indivíduos a adotarem valores baseados no consumo, tornando-os competitivos e individualistas. Por essa razão, mesmo diante dos intensos discursos acerca da adoção de valores sustentáveis, conflitos ocorrem, frutos da estrutura social atual (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

Nas instituições – governamentais ou não – que se propõem à proteção ambiental, entende-se que a participação social na gestão trata-se de uma relevante ferramenta para a identificação e resolução dos conflitos existentes no local onde se inserem. Entende-se, para tal, que a crise ambiental não deve ser entendida apenas como um contexto ecológico, reducionista, ao contrário, trata-se de um processo complexo que perpassa pelo contexto social (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Dessa forma, é possível estabelecer acordos democráticos, mediando os conflitos existentes (LOUREIRO, 2008). Loureiro (2008) também destaca que promover a participação social é uma forma de compartilhar as responsabilidades na proteção ambiental, fazendo os indivíduos sentirem-se parte do meio.

Ações de Educação Ambiental são frequentemente utilizadas por instituições formais e não-formais de ensino como meio para possibilitar mais participação popular no que se refere ao ambiente. No entanto, Guimarães (2016) relata que, apesar de muitas instituições declararem reconhecer a importância e fazer uso da Educação Ambiental como estratégia pedagógica para a sustentabilidade, percebe-se que ela ainda não tem sido suficiente, pois a crise ambiental encontra-se maior do que há aproximadamente 20 anos atrás, onde se ouvia falar menos sobre EA. Por essa razão, a EA por si só não se mostra eficiente. É preciso, portanto, fortalecê-la através de medidas que tornem a concepção e a maneira de enfrentamento da problemática ambiental mais ampla. Isto porque encontrar

maneiras eficientes de enfrentamento para os problemas ambientais, principalmente

18

através de ações educativas, perpassa pela compreensão da complexidade das relações sociais e dessas com a natureza.

Diversos autores tratam essa forma de pensar a Educação Ambiental como *crítica*, uma vertente, também (re)conhecida como transformadora, dialógica e emancipatória (QUINTAS, 2000; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2007; LOUREIRO, 2008; LAYRARGUES E LIMA, 2011; GUIMARÃES, 2016). Nesta vertente, rompe-se com paradigmas que reforçam a separação entre sociedade e natureza, entendendo que os processos ecológicos estão diretamente ligados aos processos sociais e visam sua transformação (LOUREIRO, 2007; GARRIDO; ALVES; MEIRELLES, 2015).

Logo, a EA, quando trabalhada de forma crítica, pode funcionar como uma estratégia capaz de gerar reflexão e transformação da sociedade, a fim de permitir a sua sustentabilidade (DE ANDRADE-RODRIGUES et al, 2015), a partir de uma conscientização ampla da crise socioambiental, evitando o discurso despolitizado (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Em uma visão crítica da Educação Ambiental, assume-se a importância de uma relação dialógica. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental não funciona com conteúdos a serem transmitidos, não há uma relação de hierarquia onde um educa e o outro é educado, ocasionando em uma transformação individual. Ao contrário, ela funciona como uma estratégia pela qual os sujeitos dialogam acerca de intervenções socioambientais, buscando as transformações necessárias para superação da problemática ambiental e, nesse processo, eles se transformam (TOZONI-REIS, 2006; GUIMARÃES, 2016).

Estabelece-se, neste debate, que a problemática ambiental não se concentra em aspectos biológicos, mas faz parte de um contexto mais amplo, mais complexo, que passou a ser mais bem compreendida a partir da contribuição do campo da ecologia política (LAYRARGUES; LIMA, 2011), constituída dentro de uma lógica biológica-social, fomentando a importância da participação comunitária.

Diante disto, o presente trabalho se justifica, devido ao reconhecimento da importância do diálogo entre os gestores da reserva e a comunidade no entorno, valorizando os saberes populares no processo gestão. Estes saberes são diferentes dos saberes científicos, mas também são importantes histórico-politicamente, pois são capazes de favorecer a criação de políticas públicas efetivas para a resolução dos problemas locais (REIGOTA, 2010). A preocupação deste trabalho é identificar se os locais que se propõem à proteção ambiental, e que também oferecem

19

atividades de Educação Ambiental para seu público visitante, utilizam da gestão participativa como ferramenta, baseada numa Educação Ambiental Crítica.

1.1 Pergunta de investigação

Como é estabelecida a relação entre a Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA) e sua comunidade do entorno, a partir da percepção dos moradores e das atividades oferecidas pela Reserva?

1.2 Pressupostos do estudo

Partimos da ideia de que a comunicação entre instituições de proteção ambiental, governamentais ou não, e a comunidade do entorno precisa ser aprimorada. Esta falha de comunicação pode dificultar as ações realizadas por tais instituições ao mesmo tempo em que pode ferir o direito dos cidadãos de participar da tomada de decisões referentes à sua comunidade.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar a relação estabelecida entre a gestão da Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA) e os moradores do entorno, a partir das percepções e do contexto participativo destes moradores nas atividades de Educação Ambiental em vigor na reserva.

2.2 Objetivos Específicos

- Realizar levantamento das atividades oferecidas na REGUA;
- Observar as atividades oferecidas pela REGUA, bem como a participação e consequente interesse de estudantes do Projeto Jovem Guarda e moradores do entorno nessas atividades;
- Investigar as percepções dos estudantes do Projeto Jovem Guarda e moradores do entorno acerca da reserva, seus impactos na comunidade local e conceitos políticos e ecológicos presentes na região;

3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?

A educação ambiental surge no cenário mundial como uma estratégia para orientar a construção de práticas socioambientais, estabelecendo-se como instrumento de ensino, frente às questões que estavam em debate no cenário mundial, em vista dos crescentes eventos que ocasionaram uma crise ambiental no mundo.

3.1 A educação ambiental no cenário mundial

Entre o final da década de 60 e início da década de 70, ocorreu no mundo, um crescente movimento de debates em torno das questões ambientais. Foram

diversos eventos, que promoveram a reunião de diferentes lideranças mundiais, em formatos de conferências, seminários, entre outros. A educação ambiental, ainda que no início não estivesse institucionalizada, surgia como necessária, visando a elaboração de práticas com potencial de organização dos sujeitos para enfrentamento da crise socioambiental (TANNOUS; GARCIA, 2008).

A Conferência Mundial sobre o Homem e o Ambiente, também conhecida como Conferência de Estocolmo foi a primeira reunião de âmbito mundial, com a presença de líderes de diversos países, com a discussão voltada exclusivamente para o ambiente (LOUREIRO, 2006). Sua realização deu o pontapé para várias outras conferências que viriam a acontecer posteriormente. Ocorrida em 1972, na cidade de Estocolmo, na Suécia, a partir de uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), esta conferência teve por objetivo reconhecer e mapear os problemas existentes, possibilitando a criação de políticas que pudessem atuar no enfrentamento desta problemática (GURSKI; GONZAGA; TENDOLINI, 2012).

A conferência de Estocolmo possibilitou a construção de documentos que determinavam as estratégias a serem adotadas para que se evitasse o agravamento da crise ambiental. Dentre estes documentos, encontra-se a “Declaração sobre o Ambiente Humano”, com “princípios de comportamento e responsabilidade que deveriam governar as decisões concernentes a questões ambientais” (TANNOUS; GARCIA, 2008). Na Conferência de Estocolmo, já havia um direcionamento para

22

uma educação ambiental que viesse a promover práticas voltadas para a recuperação e proteção do ambiente.

Entretanto, é no evento realizado após a Conferência de Estocolmo, em vista do surgimento e crescente movimento ambientalista no cenário mundial, que a

educação ambiental se torna institucionalizada (RAMOS, 2001). A conferência de Tbilisi, como ficou conhecida, foi realizada ainda na década de 70 e, no que tange a educação ambiental, surgiram as orientações para sua implementação (GUIMARÃES, 2016). Esta conferência ficou marcada historicamente por expressar uma maior preocupação pedagógica, propondo a educação ambiental como interdisciplinar (ainda que voltada para as ciências naturais) e para todas as idades (TANNOUS; GARCIA, 2008).

Alguns anos depois, em 1992 foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Esta conferência ficou conhecida como Rio-92 que, dentre os vários documentos elaborados, destaca-se a construção do plano de ação e das agendas 21, que prevê a promoção da educação e a consciência política (GUIMARÃES, 2016). Em função da Rio-92, foi pactuado, ainda, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, organizado por atuações não ligadas a governos e que, segundo Tozoni-Reis (2003, p. 1):

“reconhece a educação como direito dos cidadãos e firma posição na educação transformadora, convocando as populações a assumirem suas responsabilidades, individual e coletivamente e a cuidar do ambiente local, nacional e planetário.”

A Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável aconteceu 10 anos depois da Rio-92, ficando conhecida como Rio+10, ocorrida na cidade de Johannesburgo, África do Sul. Seu objetivo foi discutir o andamento das metas estabelecidas na Rio-92. Percebeu-se, desde o evento ocorrido, que nenhum acordo estava sendo colocado em prática e, portanto, a Rio+10 foi encerrada com o compromisso de implementar as diretrizes da Rio-92 (TANNOUS; GARCIA, 2008).

Outros eventos, conferências, seminários, reuniões, entre outros, aconteceram ao longo desses anos com o objetivo de ampliar as discussões ambientais e atualizar as estratégias frente aos problemas ambientais e ao desenvolvimento dos países, que influencia nas dinâmicas sociais. O fato é que as concepções dadas à Educação Ambiental foram sendo revistas no decorrer destes eventos, mas como ponto em comum, todos eles reconhecem a importância de se

23

ter uma educação ambiental para auxiliar no enfrentamento da problemática ambiental.

3.2 A educação ambiental no Brasil

O desenvolvimento de um pensamento ambiental, bem como a estruturação da educação ambiental no Brasil, ocorre quase que de forma paralela ao cenário mundial. Como resposta à Conferência de Estocolmo, surgem em 1973 os primeiros indícios governamentais de educação ambiental no Brasil, a partir da criação da Secretaria Especial de Ambiente. Um dos objetivos da secretaria era promover, para o povo brasileiro, esclarecimentos e educação sobre o uso dos recursos naturais (SORRENTINO et al, 2007).

Por volta dos anos 80, a educação ambiental começa a ser mais difundida, principalmente através de ações militantes de pessoas que haviam se envolvido com o movimento ambientalista no exterior e acabaram retornando ao país (GUIMARÃES, 2016). Mas apesar de haver algumas reflexões considerando a complexidade da realidade social, considerando que são vários os fatores que interferem na existência das problemáticas ambientais, o início da institucionalização

da educação ambiental no país foi marcada pelo discurso conservador e tecnicista vigentes na época, decorrentes no momento político em que o Brasil se encontrava (LIMA, 2009).

No entanto, como bem destaca Tannous e Garcia (2008), este período também foi marcado pelo surgimento de importantes leis acerca do ambiente. Em 1981 surge a primeira lei voltada para educação ambiental, denominada Política Nacional de Ambiente, lei que, segundo SORRENTINO et al (2007), inspirou o capítulo da Constituição Federal (CF) voltada para o ambiente, em seu artigo 225:

“Todos têm direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”

Assim, ao incidir a responsabilidade sobre os cuidados ambientais a todos e não somente ao poder público, a CF (1988) abre caminhos para a educação ambiental no país, em busca dos meios para pô-la em prática.

24

Acredita-se que foi durante a Rio-92 ou Eco-92, sediada no Brasil, que o movimento ganhou força e a educação ambiental começou a ser oficialmente pensada para inserção nas instituições formais de educação (GUIMARÃES, 2016).

Em 1997, surge o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), organizado por quatro ministérios diferentes: Ministério do Ambiente, Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Cultura, com o objetivo de difundir a educação ambiental na sociedade (GUIMARÃES, 2016).

Ainda segundo Guimarães (2016), nos anos seguintes, em 1999, é criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio da lei 9.795/99, que

incluía a educação ambiental como um dos elementos da educação nacional.

3.3 A educação ambiental e o ensino

Pode-se dizer que o cenário mundial de construção da educação ambiental sempre esteve atrelado a necessidade de se pensar em práticas a partir das perspectivas de ensino-aprendizagem (TANNOUS; GARCIA, 2008). Isso porque era compreensível que não bastava somente o debate em torno da crise ambiental, era necessário a criação de planos estratégicos para os países e que estes pudessem chegar até as suas populações, pois entendia-se que o envolvimento de todos os atores sociais era necessário para o enfrentamento desta crise.

3.3.1 Educação ambiental em espaços não formais de educação

A educação ambiental não-formal é caracterizada por permitir a participação de outros grupos sociais em suas atividades, que não necessariamente sejam alunos ou sujeitos vinculados à instituição que oferece este tipo de atividade. Segundo Silva (2017, p. 23), a educação ambiental a partir de uma perspectiva não-formal de ensino traz como possibilidade à:

“conscientização, o conhecimento, o desenvolvimento de competências, a definição de compromissos e ações por parte dos indivíduos e da coletividade na busca de defesa e melhoria do ambiente e da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.”

Guimarães (2007) ressalta que somente a escola não dá conta de lidar com as interpretações da realidade socioambiental que possam existir, fazendo-se necessária a educação ambiental também em ambientes não-formais. Vale ressaltar

que não se trata de uma divisão entre os dois espaços, de forma que a abordagem de um começa onde termina a do outro, ao contrário, defende-se uma integração entre os dois espaços, estando a escola “interagindo com os movimentos externos a ela” (GUIMARÃES, 2007).

A necessidade de uma educação que ultrapassa os muros da escola surge em função de atender às demandas locais, promovendo ações que contribuam para a superação da crise ambiental instalada em todo o cenário mundial. Segundo SORRENTINO et al (2007, p. 3), uma das medidas tomadas para promoção da educação ambiental em espaços não-formais de educação, foi a criação do “Coletivo Educador” que, por meio da união de diversas instituições,

“promove a articulação institucional visando a continuidade e a sinergia de processos educacionais de forma a envolver toda a população de seu território; promove a reflexão crítica acerca da problemática sócio-ambiental em suas múltiplas dimensões; forma e instrumentaliza educadores ambientais populares para implementarem políticas públicas e intervirem em sua realidade em busca da sustentabilidade e melhor qualidade de vida; e promove processos coletivos de reflexão e intervenção na realidade.”

Assim, devido às suas características específicas e seus objetivos, a educação ambiental deve ser um processo formativo para além da escola, fazendo uso de diversos espaços que sejam capazes de promover o envolvimento de todos os grupos sociais nas ações coletivas a serem realizadas em prol do ambiente ecologicamente e socialmente equilibrado, como previsto nas legislações nacionais.

3.3.2 Educação ambiental em áreas de proteção ambiental

Dentre os vários espaços não-formais de educação nos quais a educação

ambiental pode (e deve) ser estabelecida, encontram-se aqueles que, no decorrer do processo histórico, foram criados para proteger a biodiversidade e possibilitar a manutenção dos recursos naturais. Estes espaços, constituídos por áreas naturais para preservação ou conservação, podem ser usufruídos com qualidade, mas também com consciência, pelas gerações presentes e futuras.

As áreas de proteção ambiental são denominadas Unidades de Conservação e podem ser de dois tipos: Unidades de Proteção Integral e as Unidades de Uso Sustentável. As Unidades de Proteção Integral podem ser ainda subdivididas em: 1) Estação Ecológica, 2) Reserva Biológica, 3) Parque Nacional, 4) Monumento Natural

26

e 5) Refúgio da Vida Silvestre. Já as Unidades de Uso Sustentável podem ser categorizadas em 1) Área de Proteção Ambiental, 2) Área de Relevante Interesse Ecológico, 3) Floresta Nacional, 4) Reserva Extrativista, 5) Reserva de Fauna, 6) Reserva de Desenvolvimento Sustentável e 7) Reserva Particular do Patrimônio Nacional (BRASIL, 2000).

Em 2000 foi regulamentada a lei que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) que dentre os seus objetivos, inclui o de “promover a educação”, buscando o apoio de diversas instituições para a realização de práticas de educação ambiental (BRASIL, 2000).

3.3.3 Educação ambiental e a gestão participativa em áreas de proteção ambiental

O contexto da gestão participativa tem seu fundamento no entendimento da complexidade da realidade, na qual a forma de ver o mundo varia entre os grupos e

até mesmo de um indivíduo para o outro. Santos, Meneses e Nunes (2006) discorre sobre uma diversidade epistemológica, de forma que não existe saberes/ produção de conhecimento somente através de uma concepção técnica. Ao contrário, existem diversas formas de saberes, concebidas de maneiras distintas, mas que ao longo do processo histórico político, no contexto de interesses sociais, passaram a ser conhecidos como senso comum, enquanto o saber válido, conhecido como saber científico, passou a ser imposto sobre as outras formas de saberes (SANTOS, 2007). Uma forma de superar esta desigualdade é através do diálogo, valorizando outras formas de conhecimentos, que não só o científico. Este diálogo com o objetivo de compartilhar conhecimentos foi descrito por Santos (2007) e Santos, Meneses e Nunes (2006) como “ecologia de saberes”.

Na educação ambiental em áreas de proteção ambiental, o diálogo entre saberes é uma proposta de gestão participativa. Esta se constitui como uma estratégia com potencial de superação desigualdades e injustiças sociais que possam existir no contexto social onde a instituição se insere.

A gestão ambiental participativa, nos últimos anos, vem sendo orientada em diversos documentos governamentais, através de cartilhas, guias, entre outros meios. Há ainda uma diretriz na lei que institui o SNUC, em seu Art. 5o, dizendo que deve ser assegurado “a *Participação Efetiva* das populações locais na criação,

implantação e *gestão* das Unidades de Conservação” (BRASIL, 2000). No entanto, ainda é muito comum que este diálogo entre os diferentes grupos sociais para a proteção do ambiente se dê por meio da imposição de um grupo sobre o outro. Apesar de muitas delas reconhecerem a necessidade e a importância, frente às questões socioambientais, da gestão participativa (VALENTI et al 2012), facilmente

é possível encontrarmos projetos de Educação Ambiental, em diversos âmbitos institucionais (órgãos públicos, escolas, Organizações Não-Governamentais, etc.) idealizados pela elite intelectual da instituição, enquanto os outros grupos, historicamente excluídos das tomadas de decisões, continuam a exercer um papel passivo na participação cotidiana desses espaços (LOUREIRO, 2003).

Participar ativamente da defesa de um ambiente ecologicamente equilibrado e da tomada de decisões acerca do território em que se vive é algo que deve ser assegurado a todos, pessoas que derivam de diferentes grupos sociais e que são diretamente afetadas pelas decisões tomadas para seu ambiente. No entanto, é preciso entender que esta atuação social não promoverá transformação ambiental se couber a ela o papel de gerar mudanças comportamentais individuais a partir de uma imposição de pensamento. Ao contrário, ela deve ser “elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem” (QUINTAS, 2004, p. 116). Quintas (2004) também destaca que as problemáticas ambientais derivam das relações estabelecidas entre o ser humano-ser humano e o ser humano-espaco físico natural, portanto, as ações sobre o ambiente devem compreender as relações na sua totalidade e serem promovidas de maneira conjunta.

3.4 Macrotendências da Educação Ambiental

A educação ambiental, como ressalta Layrargues (2006), citando o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, não é um campo neutro. Ao contrário, trata-se de um campo ideológico, político, no qual se refletem as disputas de interesses e é possível perceber que estes fomentam a construção da prática.

As diferenças políticas e na maneira de interpretar os fenômenos direcionaram a divisão do campo da educação ambiental em macrotendências que diferem quanto as suas posições políticas e suas práticas pedagógicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Segundo Layrargues e Lima (2011), destacam-se 3

28

tendências: conservacionista, pragmática e crítica. Porém, é possível encontrar outras tipologias de acordo com outros autores.

Apesar das suas diferenças marcadas teoricamente é comum que, durante as práticas, estas tendências se mesquem podendo uma mesma atividade ou proposta ter caráter crítico e também conservador.

3.4.1 Educação ambiental conservacionista

O surgimento da educação ambiental no cenário mundial foi marcado pelo reconhecimento da existência de uma crise ambiental. As observações acerca da destruição dos recursos naturais levaram a diversos eventos mundiais para discutir a situação do planeta e elaborar planos de soluções. A educação ambiental nasceu em meio a este contexto de preocupação com o ambiente, caracterizado pela conscientização ecológica, o que lhe conferiu, num primeiro momento, os mesmos princípios ideológicos, de práticas conservacionistas (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

No Brasil não foi diferente, além da influência do pensamento conservador mundial, deve ser levado em consideração, também, o momento político que o Brasil vivia. A educação começa a ser debatida no Brasil durante a vigência do regime militar, que marcou a educação com características tradicionais, conservadoras e

tecnicistas. Com a educação ambiental não foi diferente, iniciou seu movimento no Brasil com características de conservacionismo, com o discurso de cada um fazer sua parte (TANNOUS; GARCIA, 2008).

O fato é que este aspecto político inicial da educação ambiental influenciou também as suas práticas, caracterizadas por identificação de problemas ambientais, atrelado a comportamentos a serem adotados pelos indivíduos. Numa perspectiva conservadora da educação ambiental, as atividades, tanto as realizadas em espaços formais, quanto as realizadas em espaços não-formais de educação, apesar de possuírem uma certa distinção na abordagem, consistem em corrigir comportamentos (MACHADO, 2010). São atividades voltadas para problemas de lixo (não jogar lixo no chão, diminuir o consumo e reciclagem), desperdício de água, entre outras.

As práticas conservacionistas de educação ambiental apresentam um discurso despolitizado, sem levar em consideração o contexto que levaram a esses problemas ambientais. Ao contrário, suas características são predominantemente

29

oriundas das ciências naturais, com foco nos processos ecológicos. O enfrentamento da crise ambiental a partir dessa perspectiva é, portanto, através da identificação do problema e resolução dele através de adoção de novos comportamentos.

Um panorama geral com as características da educação ambiental conservadora pode ser observado no quadro 1:

3.4.2 Educação ambiental pragmática

A vertente pragmática origina-se da vertente conservadora, tendo como alvo as questões urbano-industriais como, por exemplo, a produção de lixo, economia de energia e de água (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Segundo Layrargues e Lima (2011), nesta perspectiva da educação ambiental, existe uma forte influência do ambientalismo que, a partir de uma crítica ao modelo industrial e de consumo, propõe soluções alternativas, o que conhecemos de *consumo sustentável*. No entanto, esta crítica aos meios de produção e de consumo desconsideram as

Quadro 1 - Panorama geral da educação ambiental conservadora. Autoria própria

30

dinâmicas sociais, principalmente a distribuição desigual dos recursos, mantendo “todas as expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças

superficiais, tecnológicas, demográficas, comportamentais” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

Deste modo, esta vertente propõe uma crítica ao modelo industrial, sem fazer reflexões mais aprofundadas sobre as causas dos problemas ambientais (LAYRARGUES, 2002). Sua prática prevê a diminuição do consumo e a emergência da reciclagem e da utilização de produtos de rótulos verdes e diminuição da pegada ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Em outras palavras, trata-se de uma pedagogia voltada para soluções práticas, comportamentais e individuais, dos problemas ambientais, baseadas na crença da compatibilidade entre desenvolvimento econômico capitalista e o uso sustentável dos recursos (SILVA, 2017). As características da educação ambiental pragmática podem ser descritas, portanto, conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Panorama geral da educação ambiental pragmática.
Autoria própria

3.4.3 Educação ambiental crítica

Surgiu, ainda, outra concepção para a Educação Ambiental, reconhecida por diversos autores desta linha como crítica, transformadora, dialógica, emancipatória. Esta vertente compreende uma crítica ao modelo social vigente, marcado pelo consumismo (LOUREIRO, 2007) e distribuição desigual de recursos naturais e disputa de poder, fatores que são próprios do capitalismo (LOUREIRO; LAYRARAGUES, 2013).

Mesmo diante das condições desiguais de existência vigentes no mundo, os indivíduos costumam ser igualmente responsabilizados pelo uso intensivo da natureza. Sendo assim, são exigidos de todos a adoção de práticas mais

“ecologicamente corretas”, desconsiderando que nem sempre é possível fazer essa escolha (LOUREIRO, 2007).

Desse modo, esta linha de pensamento da educação ambiental rompe com a simplificação da estrutura social, entendendo que a interpretação da problemática ambiental é mais do que a discussão de aspectos ecológico e a adoção de condutas alternativas. Ao contrário, estes não são suficientes para explicá-la, muito menos para enfrentá-la. Portanto, nesta corrente percebe-se a questão ambiental como um movimento plural, reconhecendo a diversidade de realidades, fruto da complexidade social (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Nesta sociedade complexa, o ambiente é compreendido, sim, como moldado ao nosso modo de vida, ao mesmo tempo em que se compreende que a formação dos indivíduos está diretamente ligada à forma como se relacionam entre si e com o meio (MORIN, 2001; LEFF, 2009). Portanto, para entender a existência de um problema ambiental em uma determinada região, é preciso entender a dinâmica social incumbida nela. Assim, os problemas ambientais não são vistos como originados da mesma maneira em todos os territórios, mas são tratados como tendo diversas causas e diversas formas de atuação, variando de uma realidade para outra.

É a partir desta lógica da sociedade complexa e múltiplas culturas que se consolida esta corrente da educação ambiental, denominada *Educação Ambiental Crítica*, rompendo com a dimensão que elabora as práticas pedagógicas a partir de um caráter informativo e individualista (LOUREIRO, 2007; GUIMARÃES, 2016; GARRIDO; ALVES; MEIRELLES, 2015). Nesta tendência, os problemas ambientais estão integrados aos processos sociais e suas desigualdades, sendo a sua

identificação necessária no processo de enfrentamento da crise ambiental (LOUREIRO, 2003).

As práticas pedagógicas oriundas desta corrente integram as temáticas a serem trabalhadas a partir de uma discussão ampla dos problemas ambientais, levando em consideração também suas dinâmicas sociais (SAUVÉ, 2006). Ao contrário da educação ambiental conservadora, a educação ambiental crítica possui caráter crítico e questionador, vinculando as questões ambientais a fatores que estão para além de mudanças de comportamentos individuais.

Portanto, nesta perspectiva de educação ambiental, a análise dos problemas ambientais, a elaboração de práticas de ensino-aprendizagem e a construção de políticas públicas devem possuir não só aspectos ecológicos como também aspectos pedagógicos, éticos, políticos, sociais e culturais (LAYRARGUES; LIMA, 2014). O panorama geral da educação ambiental crítica, por sua vez, pode ser construído da seguinte maneira, conforme ilustrado no quadro 3:

Quadro 3 - Panorama geral da educação ambiental crítica. Autoria própria

Diante das ideias apresentadas de cada tendência, compreende-se que este trabalho corrobora com o caráter crítico da educação ambiental e, portanto, seu referencial foi utilizado na coleta e análise de dados da pesquisa, que será apresentada a seguir:

4 DESENHO METODOLÓGICO

O estudo obteve autorização da REGUA para sua realização (ANEXO 1) e toda a documentação necessária para a realização deste estudo foi providenciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer no 3.152.221 (ANEXO 2).

Esta pesquisa teve abordagem metodológica qualitativa, que segundo Günther (2006) pode ser classificada, dentre as suas várias características, como a tentativa de compreensão da relação entre variáveis, ao invés do isolamento dessas variáveis. Günther (2006) afirma, ainda, que a pesquisa qualitativa compreende um estudo complexo sobre uma realidade que resultará em textos a serem interpretados a partir de uma técnica analítica.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa envolveu três (3) grupos, com características bem distintas, mas que juntos possuem potencial para diálogo e promoção de transformações socioambientais em seu território.

O grupo 1 (G1) foi composto por dois educadores ambientais da reserva, que se constituem de profissionais que mediam as atividades oferecidas pela reserva – visita escolar, Programa Piloto de Monitoramento de Recursos Hídricos (PPMRH) e Projeto Jovem Guarda. A primeira educadora atua nas duas primeiras atividades, enquanto o segundo educador entrevistado atua no Projeto Jovem Guarda.

O grupo 2 (G2) foi composto pelo Projeto Jovem Guarda (FIGURA 1), que constitui cerca de 13 alunos (meninos e meninas), com faixa etária entre 10 e 17

anos, moradores dos bairros do entorno Matumbo e Guapiaçu. Estes realizam atividades uma vez na semana, durante todo o ano letivo, no período da tarde. O grupo foi escolhido para a pesquisa por se tratar de participantes de uma atividade da reserva e que residem no entorno.

35

**Figura 1 - Jovens Guardas removendo lixo no rio Guapiaçu.
Foto: regua.org.br**

Por fim, o grupo 3 (G3) foi constituído pelos moradores do entorno, residentes dos bairros de Guapiaçu, Matumbo e Estreito. Estes atores sociais não necessariamente possuem envolvimento direto com a reserva, mas são importantes para a pesquisa por estarem sujeitos a influências resultantes das atividades da REGUA.

4.2 Local da pesquisa

A Reserva Ecológica de Guapiaçu, também conhecida como REGUA foi o local escolhido para a realização desta pesquisa (Figura 2). Apesar da sua grande importância, devido à significativa contribuição no reflorestamento de áreas pertencentes a Mata Atlântica, a instituição ainda é pouco conhecida e divulgada nacionalmente. Internacionalmente, ao contrário, as ações da REGUA são muito conhecidas, principalmente na Europa, por essa razão, vindo de lá a maior parte do seu patrocínio (MATTOS, 2018).

4.2.1 Geografia da Reserva

A Reserva Ecológica de Guapiaçu é uma Organização Não-Governamental (ONG), sem fins lucrativos, localizada em uma área rural no município de Cachoeiras de Macacu, no Estado do Rio de Janeiro (Figura 3), a cerca de 100km da cidade do Rio de Janeiro. O município onde a REGUA está localizada faz fronteira com municípios como Itaboraí, Nova Friburgo, Guapimirim e Teresópolis.

A imagem a seguir (figura 4) mostra como o território da REGUA (linhas rosas) é distribuído na região. Uma parte do território da Reserva faz parte dos 2/3 do Parque Estadual dos Três Picos (PETP), considerada a maior Unidade de Conservação de proteção integral administrada pelo Estado do Rio de Janeiro (área roxa), tornando a área como muito importante para a conservação ambiental. As outras partes da REGUA que não se encontram dentro do PETP vêm sendo, ao longo dos anos, transformadas em Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) (LOCKE, 2016).

Figura 3 - Mapa da cobertura do solo da região da Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA, RJ, Brasil) e as localidades do entorno (pontos). Modificado por BERNARDO, 2010

4.2.2 História da Reserva

A história da reserva tem seu início no séc XX, com a chegada da família Locke no Brasil para apropriação da Fazenda do Carmo, no então Vale do rio Guapiaçu. A fazenda possuía extrema importância agrícola no Rio de Janeiro e até mesmo para o cenário nacional, tendo recebido a visita do então presidente, Getúlio Vargas (LOCKE, 2016).

As atividades da fazenda, apesar de terem diminuído após o cenário da II Guerra Mundial, se mantiveram até 1996, quando começou a surgir o interesse em preservar a área, devido a grande biodiversidade de fauna e flora encontrada no local. Neste período, então – devido a preocupação dos proprietários rurais com os

remanescentes florestais e a biodiversidade local, principalmente a mata ciliar que é responsável pela proteção dos rios – surge a Reserva Ecológica de Guapiaçu (REGUA), apoiada financeiramente pela Brazilian Atlantic Rainforest Trust (BART) do Reino Unido (LOCKE, 2016).

Locke (2016) também relata que em 2001 a REGUA foi reconhecida como ONG, possuindo oficialmente 18 anos de existência. Já em novembro de 2014, a

Figura 4 - Localização das áreas da REGUA. Produzido em ArcGis Map Service World Imagery por LOCKE, 2016.

reserva foi aceita como Posto Avançado da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica (RBMA).

4.2.3 Proteção e recuperação da Mata Atlântica

Apesar de não ser reconhecida como uma Unidade de Conservação (UC), por conta da sua formação como ONG, a REGUA desempenha um papel muito relevante na proteção de áreas – presentes no PETP ou em forma de RPPN – que, juntamente com UCs do entorno, formam um importante corredor ecológico (LOCKE, 2016). A preservação das florestas, principalmente a mata ciliar, é responsável por proteger o Rio Guapiaçu que, além de ser um importante recurso natural para os produtores agrícolas, juntamente com o Rio Macacu, também é responsável pelo abastecimento de água local e de cidades como Niterói, Itaboraí e São Gonçalo (REGUA, 2019).

No decorrer dos anos, principalmente após a revolução industrial que gerou maior demanda por terras para plantio, a Mata Atlântica perdeu quase toda a sua cobertura florestal para a urbanização e produção agrícola, tornando-se extremamente ameaçada. A REGUA, diante da sua missão de conservação da alta bacia do Rio Guapiaçu, desde a sua fundação vem recuperando áreas degradadas, a partir da aquisição de terras desapropriadas apoiadas financeiramente por instituições internacionais. Outras ações muito importantes realizadas também pela REGUA estão voltadas para o controle da caça (figura 5) e desmatamento (figura 6), práticas muito comuns na localidade. Uma das medidas tomadas para o controle destas atividades na região foi a contratação dos, até então, caçadores, que passaram por capacitação e hoje se tornaram guias e guardas parques na própria reserva (REGUA, 2019).

**Figura 5 – Restos mortais de um primata não humano evidenciando a caça na região.
Foto: regua.org.br**

Os dados registrados por Locke (2016) demonstram que já foram reflorestados na região, a partir das ações da REGUA, cerca de 100 hectares. As ações possibilitaram o reflorestamento de mais de 240 espécies nativas da Mata Atlântica, onde cerca de 60% do plantio são de espécies pioneiras e 40% de espécies clímax (REGUA, 2019).

Figura 6 – Registro de desmatamento da Mata Atlântica em pequena escala. Foto: regua.org.br

4.2.4 Projetos realizados pela REGUA

A REGUA tem desenvolvido, ao longo dos anos, alguns projetos que têm contribuído para a divulgação da reserva, seu crescimento, além de potencializado seu trabalho (LOCKE, 2016).

O *programa de voluntariado* é destinado a qualquer apaixonado pela Mata Atlântica que queira experienciar a rotina de proteção ambiental da reserva, por meio da preservação ambiental. O maior público do programa é formado por estrangeiros, em especial os europeus e norte-americanos (LOCKE, 2016). A autora ainda relata que dentre as atividades do programa, encontram-se o monitoramento de trilhas, coleta de sementes para o viveiro, marcação de trilhas, reflorestamento, entre outras.

O *turismo ecológico* é uma das principais atividades da REGUA, de onde sai o sustento financeiro da ONG. Os visitantes com foco no ecoturismo vão em busca principalmente da observação de pássaros (bird watching), encontrados na REGUA em uma diversidade de mais de 400 espécies (LOCKE, 2016).

Por fim, o *programa de educação ambiental* teve seu início em 1999 com visitas às escolas da região (REGUA, 2019). Hoje a REGUA promove a educação ambiental através do Projeto Jovem Guarda e também através de uma das linhas de atuação do Projeto Guapiaçu Grande Vida.

4.2.5 Educação Ambiental na REGUA

As atividades de Educação Ambiental passaram a fazer parte do quadro de ações da reserva em 2004, com o Projeto Jovem Guarda (figura 7) (REGUA, 2019). Com o objetivo de “sensibilizar e modificar as percepções dos jovens do entorno da REGUA sobre as questões ligadas à conservação da Mata Atlântica na alta bacia do Rio Guapiaçu”, o projeto surgiu a partir da necessidade de “oferecer uma oportunidade de maior contato dos jovens da alta bacia com os trabalhos de conservação desenvolvidos na Reserva” (REGUA, 2019).

Dentre as linhas de atuação do Projeto Guapiaçu Grande Vida, encontra-se a educação ambiental (LOCKE, 2016). Em sua fase inicial, as atividades de educação ambiental eram realizadas nas escolas, usando como ferramenta duas maquetes: uma representando a Bacia Hidrográfica do Rio Guapiaçu, refletindo sobre sua importância para o município; e a outra representando os danos causados pelo desmatamento (LOCKE, 2016).

Atualmente, o projeto realiza outros tipos de atividades de educação ambiental, dentre elas a visita escolar na trilha interpretativa acessível (figura 8), inaugurada em setembro de 2018 (REGUA, 2019) e o Programa Piloto de Monitoramento dos Recursos Hídricos (figura 9).

Figura 7 - Jovens guardas com exemplares, feitos de papel machê, do mutum-do-sudeste, ave endêmica da Mata Atlântica. Foto: regua.org.br

4.3 Levantamento de dados

O instrumento utilizado para a obtenção de dados foi o de entrevista semi-

estruturada, muito comum na pesquisa qualitativa. Este método foi escolhido pois, como destaca Duarte (2004, p. 215):

Figura 8 - Percurso sendo realizado na trilha interpretativa da REGUA. Foto: GGV

Figura 9 – Alunos do Programa Piloto de Monitoramento dos Recursos Hídricos em atividade. Foto: GGV

44

“[...]se forem bem realizadas (as entrevistas), elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.”

Para cada grupo da pesquisa foi desenvolvido um roteiro personalizado para a entrevista (APÊNDICES 1, 2 e 3) com abordagens específicas acerca das (possíveis) atividades realizadas pelos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e ocorreram às sextas-feiras, por ser o dia específico de atividade de um dos grupos da pesquisa, tendo sido feita à reserva uma visita por mês entre os meses de março e setembro, com exceção de julho (recesso escolar).

Com o G1 as entrevistas foram realizadas ao longo do expediente de trabalho dos educadores, coletando informações acerca das atividades que realizam, público-alvo e objetivos das atividades. Também obtivemos informações sobre como geralmente ocorre a participação dos visitantes nas atividades, as dificuldades enfrentadas e quais as perspectivas que possuem de atividades de Educação Ambiental em ambientes de proteção ambiental.

Para o G2, a coleta de dados ocorreu em duas etapas: observação participante das atividades e entrevistas. A partir das observações foi possível entender como funciona o projeto, como ocorre a participação dos alunos e qual o nível de interesse pelas atividades. Uma outra função importante da etapa de observação foi a de comparação da rotina observada com os relatos das entrevistas. Paralelamente as observações, todos os alunos foram convidados a participarem das entrevistas, tendo seis deles demonstrado interesse para serem entrevistados. Nas entrevistas foram investigados aspectos como rotina, atividades que mais gosta e menos gosta e influência da REGUA na vida pessoal. A realização das entrevistas com os alunos foi realizada mediante a autorização do mesmo (APÊNDICES 4 e 5) e do seu responsável (APÊNDICE 6). Autorização para uso de imagem dos registros a serem realizados também foi requisitada (APÊNDICE 7 e 8).

O G3 não necessariamente é constituído por pessoas que frequentam a REGUA, portanto, as entrevistas com esse grupo foram realizadas a partir de visitas às residências do entorno. Foram visitados três bairros que se encontram ao redor da reserva: Matumbo, Estreito e Guapiaçu. As visitas ocorreram sempre às sextas-feiras na parte da manhã, para que fosse compatível com as observações das atividades dos jovens guardas (que ocorrem na parte da tarde), portanto, deveriam

45

ter duração máxima de 4h para cada bairro. Somado o deslocamento e a indisponibilidade ou ausência de alguns residentes para responder às questões, totalizou-se 3 casas por bairro, o que correspondeu a um n = 9 entrevistas. Algumas entrevistas possuíam caráter coletivo, devido à necessidade dos moradores de compartilhar as percepções dos familiares presentes no momento das entrevistas. Sendo assim, foram entrevistados, ao todo, 15 moradores. Ou seja, foram realizadas 9 entrevistas com a participação de 15 entrevistados. As entrevistas para este grupo também foram realizadas mediante a autorização do entrevistado, através de assinatura do TCLE (APÊNDICE 9).

Com base nas percepções coletadas nas entrevistas, propôs-se uma reunião, uma roda de conversa. Para tal, foram convidados os residentes dos bairros do entorno e membros da REGUA, independente de terem participado da etapa de entrevista ou não. Nesta etapa, os principais pontos em relação à comunidade e à reserva foram novamente discutidos e, a partir desta conversa, pensar a criação de práticas de ensino, possibilitando mais participação dos moradores nas atividades.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica da tematização (FONTOURA, 2011), que consiste em uma sistematização dos dados qualitativos obtidos na pesquisa, para que possam ser analisados de forma contextualizada com a situação em que estes dados foram produzidos, sendo uma forma de análise do discurso.

Para tal, a autora sinaliza alguns caminhos, os quais serão seguidos neste trabalho a fim de realizar a análise dos dados, a saber: transcrição das entrevistas, leitura do material transcrito, demarcação de dados relevantes, agrupamento dos recortes de acordo com as ideias/palavras-chaves, levantar temas para cada agrupamento realizado, definir as unidades de contexto e unidades de significado, organização dos dados (colocadas em tabelas contendo a unidade de contexto – trecho – a unidade de significado – palavra que dá sentido aquele trecho - e por fim o comentário – que auxiliem na interpretação) e, finalmente, a interpretação propriamente, à luz dos referenciais teóricos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho foi iniciado em abril de 2018, onde foram realizadas visitas técnicas à REGUA a fim de discutir as considerações da pesquisa para o território. Já fazia parte da vontade da gestão da reserva compreender melhor as questões que permeiam a comunidade, de que forma essas questões implicam no trabalho realizado pela reserva, como a reserva é percebida pelos moradores do entorno,

estreitar sua relação com o entorno e, por fim, desenvolver estratégias para tal. Portanto, a pesquisa foi muito bem recebida na reserva, sendo vista como ferramenta motivadora para que, o que já era desejo da reserva, pudesse ser iniciado na prática. As etapas de observação e entrevista iniciaram em fevereiro de 2019, após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa.

Como mencionado, este trabalho envolveu os coordenadores de atividades de Educação Ambiental da reserva, os alunos da região – participantes do Projeto Jovem Guarda – e os moradores do entorno. No total, foram entrevistados 2 coordenadores de atividades, 6 jovens guardas e 9 moradores de três bairros entorno – Matumbo, Guapiaçu e Estreito. Além das entrevistas, também houve a realização de uma roda de conversa, como um fechamento da coleta de dados, na qual participaram 12 pessoas, dentre elas: a realizadora desta pesquisa, a vice-presidente da reserva, o coordenador do Projeto Jovem Guarda, 5 integrantes do Projeto Guapiaçu Grande Vida – incluindo a coordenadora do projeto, 1 pesquisador universitário e 3 moradores do entorno – dos quais nenhum deles havia passado pela etapa de entrevista. A roda de conversa foi um momento importante da pesquisa, pois possibilitou a discussão dos dados que haviam sido coletados, na qual foram colocadas as considerações dos membros da reserva sobre as percepções dos moradores, além de ter sido uma oportunidade para moradores que não haviam participado das entrevistas realizarem suas colocações, concordando, não concordando ou incrementando os dados expostos.

5.1 Atividades de Educação Ambiental na reserva

A REGUA desenvolve duas atividades de educação ambiental em duas frentes: o Projeto Jovem Guarda e o Projeto Guapiaçu Grande Vida. Com a finalidade de destrinchar estes projetos, caracterizando seus funcionamentos, foram entrevistados os coordenadores de cada projeto. As entrevistas possuíram os objetivos de realizar uma descrição das atividades realizadas e identificar as percepções dos coordenadores, no que se refere às motivações, desafios e limitações para a realização dos projetos que desenvolvem.

5.1.1 O Projeto Guapiaçu Grande Vida (GGV)

O Projeto Guapiaçu Grande Vida, também conhecido como projeto GGV, foi iniciado em 2013. Realizado pela REGUA, atualmente conta com o apoio da prefeitura de Cachoeiras de Macacu e patrocínio da Petrobrás, por meio do programa Petrobrás Socioambiental. A coordenadora, responsável pelo projeto desde julho de 2018, possui formação em biologia e medicina veterinária, além de pós-graduação em gestão ambiental. Além da coordenadora, atuam no projeto cerca de outros oito profissionais, dentre eles: educadores ambientais, engenheira

florestal, geógrafa e pedagoga. Em entrevista, a coordenadora do projeto dividiu-o em duas categorias: reflorestamento e Educação Ambiental.

Segundo a coordenadora do projeto, as ações de reflorestamento que vêm sendo realizadas permitiram, ao longo desses anos, a capacitação de diversos moradores do município de Cachoeiras de Macacu para atuação no cuidado e plantio de mudas, além da mudança de paisagem na região, a qual é marcada pela produção agrícola e também remanescentes florestais. Através das ações de reflorestamento, pretende-se a formação de corredores ecológicos que façam a ligação dos fragmentos de florestas e outras áreas preservadas, como o Parque Estadual dos Três Picos (PETP).

Quanto às práticas de Educação Ambiental, esta ainda pode ser dividida em mais dois tópicos, um referente às visitas escolares e o outro corresponde ao Programa Piloto de Monitoramento de Recursos Hídricos (PPMRH). Nas visitas escolares, os educadores ambientais atuam mediando a interação do público com a

48

trilha interpretativa existente na reserva, enquanto na segunda atividade, o PPMRH, os educadores atuam orientando os alunos participantes do programa no monitoramento da qualidade da água dos rios da cidade, através de coletas de amostras e análise básica em laboratório. Assim, as atividades desenvolvidas pelo projeto GGV podem ser ilustradas, conforme a figura 10.

As visitas escolares são realizadas em uma trilha interpretativa e acontecem mediante prévio agendamento e orientação, tendo em vista, principalmente, a pré-visita pelos professores, para que estes possam se apropriar do ambiente a fim de usá-lo como extensão da sala de aula, adequando-o à sua prática. O PPMRH é uma atividade realizada com alunos, em geral do ensino médio, do município de Cachoeiras de Macacu. Quando questionada sobre a não-participação dos alunos do entorno da reserva no programa, a coordenadora informou que os alunos do entorno são oriundo de escolas municipais, estando ainda no ensino fundamental, assim, não estariam ainda habituados a discutir os assuntos disciplinares pertinentes à água como, por exemplo, testes de pH. O programa realiza frequentemente testes de qualidade da água dos rios da região e possui como principal objetivo a

sensibilização dos alunos para a proteção dos recursos hídricos do município, destacando a sua importância para o lazer e agricultura.

**Figura 10 - Atividades desenvolvidas pelo Projeto Guapiaçu Grande Vida (GGV).
Autoria própria**

49

O GGV ainda realiza outras atividades, mas que não fazem parte de um quadro fixo de suas ações como, por exemplo, cursos de capacitação de professores para condutores de trilha.

Acerca das percepções da coordenadora, esta destaca que sua maior **motivação** refere-se à sensibilização dos indivíduos – ela relata que é muito gratificante quando os alunos, de ambas as atividades de educação ambiental, se envolvem no debate e levantam reflexões acerca das questões ambientais, principalmente atreladas à vivência em seu município. Quando, durante uma atividade, esta sensibilização acontece, a coordenadora diz ver o quanto o trabalho

tem sido de grande contribuição para alguns alunos. Tal envolvimento nas atividades, através do movimento de sensibilização dos indivíduos, pode estar atrelado ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Entende-se que ao se reconhecer como sujeito incluso no meio, ao sentir-se parte do seu meio, os sujeitos passam a enxergá-lo de outra forma, modificando a forma como estes se relacionam com seu lugar, consigo mesmo e com o outro (GRAÚDO; GUIMARÃES, 2017; SILVA; ARAÚJO-DE-ALMEIDA, 2016).

O **desafio** apresentado refere-se à má compreensão do propósito da visita escolar – a coordenadora diz que apesar de um dos grandes objetivos da visita escolar seja a possibilidade do uso do espaço para a criação de práticas pedagógicas por parte dos professores, numa perspectiva de interdisciplinaridade e integração da educação formal e não-formal, essa ainda é uma realidade distante. Ela relata que os visitantes tratam a visita como um mero passeio, muitos não cumprem as orientações como, por exemplo, a vestimenta adequada.

O principal desafio é, segundo a entrevistada, a posição nula dos professores, que acabam enxergando a visita como um momento de “descanso”. Guimarães (2007) compreende este fato como fruto de uma fragmentação e dualidade histórica que muitas vezes não permite a complementaridade entre educação formal e educação não-formal, dificultando a “ampliação do ambiente educativo”. O autor ainda destaca que todos os indivíduos estão sujeitos a “armadilhas paradigmáticas”, as quais descreve como paradigmas pré-existentes na sociedade que possuem influência nas nossas formas de agir e em nossos discursos.

Os educadores não estão isentos dessas armadilhas e acabam, muitas vezes, reproduzindo em suas práticas o pensamento dominante da sociedade moderna, centrada em fragmentações, visões simplificadas de mundo e o

individualismo (GUIMARÃES, 2007). No mais, a falta de visita prévia dos

50

professores ao espaço de visitação pode ser um indicativo de interferência no posicionamento passivo durante as atividades, já que os professores não possuem conhecimentos técnicos sobre o que é abordado na visita, por conta da delimitação de saberes entre os dois espaços, e acabam se colocando na mesma posição adotada por seus alunos, que é estar ali como ouvintes (BOSSLER; NASCIMENTO, 2013). Com o objetivo de enfrentar este problema, o projeto GGV tem oferecido um curso de formação continuada para os professores, a fim de que estes se tornem, também, protagonistas das atividades realizadas na trilha.

Por fim, a **limitação** para realização do projeto se encontra na dependência dos recursos financeiros para a sua realização. Atualmente o projeto é financiado pelo programa Petrobrás Socialmente, porém este patrocínio tem um prazo de vigência, determinado por um edital, de forma que o fim do patrocínio implicará na dificuldade de realização do projeto.

Especificamente sobre a comunidade do entorno, o projeto GGV não possui, atualmente, nenhuma atividade específica. A coordenadora relatou que na 1ª fase do projeto (2013-2015) eram realizadas reuniões com as comunidades do entorno, designadas “planejamento estratégico participativo”, nos quais eram debatidos amplamente a realidade vivida pelos moradores e, por fim, elaborados, junto aos moradores, um plano de ação conjunta. Estes diálogos que contemplem os diversos atores sociais, afetados pelas ações realizadas em seu meio, são de extrema importância, pois acredita-se que além de permitir uma análise mais ampla da realidade concreta, também é possível a mediação democrática dos conflitos que, quando pensados sob a perspectivas de grupos específicos, em geral os de

liderança, acabam beneficiando uns, mas prejudicando outros (QUINTAS, 2005). Entretanto, apesar dessa iniciativa, a 2ª fase do projeto, atualmente em vigor, não contempla mais as reuniões comunitárias, não havendo, portanto, nenhuma ação específica desse projeto voltada para os moradores das comunidades do entorno.

5.1.2 O Projeto Jovem Guarda

O Projeto Jovem Guarda teve seu início no ano de 2004, a partir de uma necessidade de sensibilizar os jovens da região para a conservação da Mata Atlântica, frente às altas incidências de caça e desmatamento na região. O projeto é realizado com jovens entre 10 e 17 anos, moradores e estudantes de duas escolas

51

do entorno: Escola Municipal Ernestina Ferreira Campos, localizada no bairro de Guapiaçu e Escola Municipal Tiradentes, localizada no bairro Matumbo. Ambas estão localizadas no município de Cachoeiras de Macacu. De frente para o projeto, assumindo a sua coordenação, está o educador ambiental, professor de química no município e morador do município de Itaboraí.

A seleção acontece por meio de convite feito nas escolas, de forma que os jovens demonstram seu interesse e levam um termo de autorização dos seus responsáveis que deve ser devolvido na escola devidamente preenchido. As atividades acontecem em formato de aulas teórico-práticas todas as sextas-feiras, na REGUA, no turno da tarde, e são realizadas por módulos, de forma que a cada mês é trabalhada uma temática diferente, como pode ser visto no Quadro 4.

Diferente dos outros anos, desde a sua fundação, no ano de 2019 o Projeto Jovem Guarda inova ao ser tratado como curso, possibilitando aos jovens um certificado de conclusão ao final do ano.

Quanto às suas percepções, a **motivação** do coordenador refere-se à transformação da percepção dos jovens, observada no decorrer do desenvolvimento das atividades. O professor destaca que apesar de ser voltado para a conservação

da Mata Atlântica, o seu trabalho integra valores sociais e acompanhamento escolar para integrar as práticas na reserva às dificuldades vividas pelos alunos no âmbito escolar. Com isso, ao longo do processo, ele indica enxergar a transformação dos jovens não só nas percepções ambientais, mas no exercício da sua cidadania.

O **desafio** relatado pelo professor é a dificuldade de seguir o planejamento, constantemente interrompido em função das greves do município e a proposta de execução de outras atividades.

Por fim, a **limitação** refere-se à dependência de apoios e recursos financeiros para viabilização do projeto, que diferentemente do projeto GGV, não conta com patrocínio, dependendo exclusivamente dos recursos disponibilizados pela reserva e de doações da comunidade. Além disso, existe também uma limitação em torno do transporte, já que os alunos são conduzidos até à REGUA num carro disponibilizado pela reserva, mas que, no entanto, nem sempre está disponível.

De fato, o trabalho realizado pelos educadores ambientais não é nada fácil, pois inclui construir práticas que rompam com a maneira tradicional de se pensar no ambiente, de caráter estritamente informativo e que sugere a superação dos problemas ambientais somente através da transformação individual de comportamento (GUIMARÃES, 2007; LOUREIRO, 2007).

A atuação dos educadores ambientais é muito importante e necessária para a mediação dos conflitos socioambientais existentes num determinado território, porém, não é suficiente (QUINTAS, 2005). Sendo assim, para ser bem-sucedida, as práticas de educação ambiental dependem de outros fatores, como a maior participação popular (BRRETO; MEIRELLES, 2019).

5.2 Percepções dos jovens guardas e observações das atividades

As atividades realizadas pelos jovens guardas foram acompanhadas e observadas (figura 11) durante todo o ano de 2019, sendo composta por 5 visitas onde, a partir delas, fosse possível fazer uma análise mais profunda das características das atividades e para que estas fossem comparadas com os dados colocados em entrevistas. Além disso, foram entrevistados (figura 12) 6 jovens guardas, sendo 5 deles ativos no projeto e 1 ex-aluno, mas que ainda atua em alguns momentos como auxiliar do educador ambiental. Como mencionado, o Projeto Jovem Guarda corresponde à atividades voltadas para alunos da educação básica, moradores do entorno, por essa razão, entendeu-se a importância de coletar suas percepções e de que forma o projeto tem contribuído para sua relação, como morador do entorno, e a reserva.

**Figura 11 – Observação participante das atividades dos jovens guardas.
Foto: David Geber**

O perfil dos estudantes entrevistados foi traçado levando em consideração gênero e tempo de participação no projeto, como no quadro a seguir:

Quadro 5 – Perfil dos jovens guardas entrevistados

Os tópicos investigados correspondem ao perfil das atividades (rotina, atividades preferidas, atividades que menos gostam), ações que gostariam de realizar/ incrementar ao projeto e por fim as influências do projeto no seu cotidiano.

Figura 12 – entrevista com os jovens guardas para esta pesquisa.

Foto: David Geber

Quadro 6 – Identificação das atividades cotidianas realizadas pelos jovens guardas, a partir da fala dos próprios estudantes.

JG1: “(1) A gente estudava líquens, biodiversidade, biologia também era muito interessante, (2) plantar árvore também e (3) ver os animais que tem aqui na nossa região que a gente tem que cuidar também [...] (4) A gente ia nas comunidades fazer a limpeza dos rios [...]”

JG2: “(5) Às vezes a gente sai pra procurar semente, o professor explica as coisas (2) Eu aprendo a plantar, a não desmatar a natureza, acho bastante importante, tem que deixar as árvores do mundo, senão não tem como nós viver [...] A gente pega algumas (1) folhas e galhos de árvores pra tentar identificar elas também.”

Como mencionado anteriormente, os resultados foram analisados e tematizados segundo Fontoura (2011).

Quanto à rotina do projeto, as categorias surgidas durante as entrevistas referem-se ao: estudo de assuntos ecológicos, plantio, observação de animais, limpeza de rios, atividades com sementes e caminhada pela trilha. Estas foram

divididas por jovem guarda entrevistado, como pode ser observado no Quadro 6, seguido dos trechos das falas dos entrevistados.

JG3: "A gente costuma fazer atividade de dentro da sala e no mato, (1) conhecer um pouco da diversidade [...] Identifica o líquen das árvores, (1 e 6) a cada 50m (de trilha) a gente tem que

escrever o nome de uma árvore.”

JG4: “(6) A gente anda pela trilha, (3) vamos ver os animais, (1) como é que funciona. (5) Nós começa a fazer um negócio lá na sementeca, ver sementes, (2) pra depois trazer pra plantar.”

Os jovens guardas 5 e 6 não mencionaram nenhum tópico de atividades propriamente realizadas na reserva. No entanto, seus discursos foram marcados por aprendizagem de conteúdos seguidas de avaliações (provas e testes), destacando suas participações no projeto para recebimento de certificado.

As descrições das atividades dadas pelos jovens guardas corroboram com as observações feitas, ao longo do ano, acerca das atividades do projeto. As observações das atividades foram uma etapa importante, pois uma mesma temática pode ser trabalhada sob perspectivas diferentes, podendo estar atrelada a um discurso conservador ou a um discurso crítico (QUINTAS, 2005).

É possível perceber, comparando as observações com as percepções dos jovens guardas, que as atividades do projeto correspondem a estudos de processos ecológicos, promovendo a conservação para (apenas) o contínuo acontecimento desses processos. Apesar da presença de valores sociais, construídos ao longo de algumas atividades, para auxiliar na formação cidadã dos alunos, existe uma predominância do discurso conservador, caracterizado pela simplificação da problemática ambiental, desvinculando-a de processos sociais, políticos e históricos (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A análise das atividades destacadas pelos jovens, ao serem questionados sobre o que gostam de fazer no projeto, gerou as seguintes categorias: todas, plantio, atividades com sementes e caminhada pela trilha e podem ser observadas identificando os respondentes, conforme o Quadro 7, seguido dos trechos das falas:

Quadro 7 – Atividades preferidas dos jovens.

JG1: “(1) A minha atividade preferida eram todas as atividades.”

JG2: “(3) Catar semente, porque eu gosto de ficar achando a semente e identificar ela.”

JG3: “(2) Plantar.”

JG4: “(4) Andar pela trilha.”

JG5: “(1) Ah, eu gosto de tudo.”

JG6: “(1) De todas.”

Assim como foram perguntados sobre as atividades que gostam, os jovens também foram questionados sobre o que não gostam de fazer no projeto, gerando os seguintes resultados ilustrados no Quadro 8, seguido dos relatos:

JG1: “[...] (1) Não, eu gostava de todas as atividades. Como eu tava aprendendo, achava que aquilo era da própria atividade mesmo, pra mim tudo bem, eu vou fazer.”

JG2: “(2) De ficar anotando as coisas que o Carlos fala.”

JG3: “(3) De ficar dentro da sala. A sala é muito chata, a pessoa fica presa lá dentro. É bom

quando a gente sai, pra espaiar a cabeça lá no mato.”

JG4: “(3) Ficar dentro da sala.”

JG5: “(1) Não tem nada não.”

JG6: “(1) Nenhuma.”

O JG1, apesar de ter relatado que não havia nenhuma atividade da qual não gostasse, em um dos momentos da entrevista expôs um relato que pode indicar uma atividade da qual não gostava:

“Só na aula teórica que a gente não aprendia quase nada, mas na hora da aula prática a gente aprendia bastante coisa [...]” (JG1).

Foi proposto aos jovens guardas, também, que sugerissem atividades que gostariam de realizar no projeto, de forma a oportunizá-los à contribuição para a elaboração de novas atividades para o projeto. As sugestões dadas pelos alunos seguem apresentados no Quadro 9, seguido dos trechos das falas:

Quadro 8 - Atividades que os jovens guardas não gostam de realizar

JG1: “[...] Eu queria pedir é pra gente buscar (1) aprender mais coisas fora da comunidade, na cidade, pra gente levar pra lá as coisas de onde a gente mora [...] e aprender mais coisas pra contribuir com a comunidade.”

JG2: “Jogar futebol [...] só pro (2) lazer mesmo.”

JG3: “(1) Eu acho que a gente podia visitar mais lugares como a REGUA.”

JG4: “(1) Ir pra lugares como o ‘Três Picos. Pra gente não ficar só aqui também, não dá muito certo”

JG5: “(2) Aqui podia ter trilha pra andar de bicicleta.”

JG6: “(3) Eu gostaria de plantar árvores.”

A maior parte dos estudantes relataram sentirem falta de realizar atividades fora da reserva, com destaque para visita à outras instituições parecidas com a REGUA para conhecer os trabalhos desenvolvidos por elas e possibilitar uma troca de experiências, de forma que pudessem trazer ideias novas para serem executadas na sua comunidade ao mesmo tempo em que pudessem dar contribuições dos trabalhos que realizam na reserva.

Ao pensarem em práticas que gostariam de realizar no projeto, a maioria dos

alunos não informaram atividades ligadas à realização de tarefas ligadas à manutenção dos processos ecológicos. Ao contrário, seus discursos, em sua maioria, estão centrados em uma concepção mais ampla do potencial do projeto na região, discutindo outros meios pelos quais ele poderia contribuir com a comunidade e a formação dos jovens. Diante dessas diferenças de concepções que surgem ao valorizar as percepções de outros grupos, que não as lideranças, aponta-se para a necessidade de um maior envolvimento dos atores sociais nos processos de gestão

Quadro 9 - Atividades que gostariam de realizar no projeto

ambiental, permitindo a eles dar suas contribuições na tomada de decisões (SAUVÉ, 2006). Por fim, foram investigadas as influências que o projeto causa no cotidiano dos alunos, dando enfoque para as mudanças percebidas no seu dia-a-dia a partir da entrada no projeto, além da reprodução dos discursos do projeto em conversas informais com família e amigos. Os dados obtidos foram categorizados conforme os Quadros 10 e 11 e seus respectivos trechos de falas nas entrevistas:

Quadro 10 - Contribuições do projeto para o cotidiano dos jovens

JG1: “[...] Antes eu não tinha essa visão assim ‘Ah, o lixo serve pra isso’ [...] hoje em dia a gente usa papelão pra fazer reciclável, pra fazer até uma caneta reciclável. (2) Essa consciência ambiental. [...] (Hoje) Eu sou bem participativo em casa também. (1) Acho que isso melhorou, eu era muito tímido e hoje sou mais comunicativo. O professor me colocou como auxiliar dele pra melhorar isso, eu era muito quieto, hoje sou mais falante.[...]”

JG2: “(2) Me ajuda a pensar mais sobre a natureza. Antigamente não tinha esse negócio de se tivesse cortando uma árvore, nem ligava, mas agora eu penso duas vezes antes de cortar.”

JG3: “Na minha opinião, cara, eu acho que (1) maturidade, cresci mais [...] Quando eu era um pouco mais novo, eu pegava um pé de árvore aí cortava [...] Eu não faço isso mais não, nem consigo. (2) Com esse projeto agora, mudou o pensamento.”

JG4: “(1) Maturidade [...] (2) Também cortava bastante árvore, agora não faço mais, ”

JG5: “(2) Eu jogava plástico na rua, agora se tiver uma sacola eu boto no bolso.”

JG6: “Antigamente eu tinha medo dos animais, cobra, onça... agora eu vejo que eles são animais que (2) só querem o cantinho deles.”

61

JG1: “[...] Eu sou o líder de jovens (2) na igreja, aí eu falo “Ah, não pode jogar lixo na rua porque vai para o bueiro [...]”

JG2: “(2) Eu falo só com meu pai e só falo das plantas porque ele também gosta muito de planta.”

JG3: “(2) Meu pai e meu irmão trabalham aqui, meu pai trabalhava aqui antes d’eu entrar pro projeto e meu irmão depois. Eles foram uma das motivações pra vir fazer os jovens guardas. (1) (E com os amigos?) sim.”

JG4: “(1) com os amigos na escola”

É possível notar, no Quadro 11, duas formas pela qual o projeto contribuiu na vida dos jovens, de acordo com suas próprias falas. A primeira forma refere-se ao âmbito social, seu comportamento como sujeitos sociais e em construção, ao relatar as melhoras na comunicação e amadurecimento. A segunda forma corresponde aos aspectos ambientais, tendo sido relatadas percepções dos próprios atores sobre suas atitudes após a participação no projeto.

O projeto, na visão dos estudantes, é uma importante iniciativa que, desde a sua implementação, tem colaborado para a formação de diversos jovens da comunidade, além de tê-los preparados para possibilitar sua atuação em posições como, por exemplo, condutor de visitantes e guia de observação de pássaros, de forma que alguns ex-alunos do projeto ocupam esses cargos hoje em dia.

Quadro 11 - Reprodução dos discursos do projeto em grupos sociais fora da reserva

Por outro lado, partindo de uma análise crítica da educação ambiental, vinculada ao perfil das atividades traçado a partir da observação participante e dos relatos dos alunos, percebe-se atitudes centradas para mudanças de comportamento individuais e desenvolvimento de discurso despolitizado. O surgimento dessas novas atitudes como principal produto das práticas educativas está pautado em uma educação ambiental conservadora. Uma das suas causas são fruto das escolhas pedagógicas feitas para o projeto, onde a educação ambiental assume papel de difusora dos aspectos ecológicos do ambiente e hábitos a serem tomados para preservá-lo (CARVALHO, 2001).

Este fato pode ser observado de acordo com os resultados expostos acima, dos quais foram citadas: pararam de cortar árvores, pararam de matar os animais, pararam de jogar lixo no chão. Não que estas ações não sejam importantes para a preservação do ambiente, mas sozinhas, as ações baseadas em um discurso reducionista acabam por reforçar as diferenças sociais existentes na sociedade, oriundas de uma divisão desigual dos recursos naturais ao mesmo tempo em que oferece aos que ficam com a menor parte, a maior carga de culpa (LOUREIRO, 2003).

5.3 Percepções dos moradores do entorno

Os moradores do entorno foram entrevistados em suas residências, pois a reserva não possui atividades cotidianas abertas aos moradores do entorno. O perfil dos entrevistados é bastante diversificado (Quadro 12), variando de um jovem recém-chegado à comunidade até idosos que presenciaram o processo de transformação da fazenda em área de conservação. Devido a este perfil, foi possível

coletar diferentes percepções, pois tratam-se de histórias de vida e experiências com a reserva bem distintas.

As entrevistas com os moradores tiveram como objetivo o levantamento das percepções da comunidade sobre a REGUA. Os dados coletados nas entrevistas foram separados em duas categorias: pontos positivos e pontos negativos da reserva. Além disso, ainda foram destacadas as nostalgias colocadas por alguns moradores de antigos eventos/atividades que participaram e outras considerações mencionadas pelos moradores, mas que possuem pouca ou nenhuma relação com as atividades realizadas pela reserva na comunidade. Por fim, foram elencadas as sugestões dadas pelos moradores nas entrevistas, visando a melhora da relação da

reserva com a comunidade, de forma a contribuir para a melhora da qualidade de vida dos moradores das comunidades do entorno e possibilitar, em longo prazo, a contribuição dos moradores nas ações já desenvolvidas pela reserva.

Ao final da coleta de dados, foi realizada ainda uma reunião aberta, em formato de “roda de conversa” como encerramento da fase de levantamento de dados. A roda de conversa contou com diversos atores sociais da comunidade. Nesta etapa, os participantes contribuíram para a discussão da relevância dos dados que haviam sido levantados, estabelecendo metas e estratégias para resolver os pontos negativos.

5.3.1 Pontos positivos

A REGUA é uma instituição muito importante para a região, e isso pode ser observado a partir das percepções positivas, elencadas pelos moradores (Quadro 13). Tais concepções surgiam em função da investigação da trajetória de vida do entrevistado em relação à reserva, bem como o significado da reserva para a

Quadro 12 - Perfil dos moradores do entorno entrevistados

comunidade. Todos os entrevistados destacaram aspectos positivos durante esta investigação de trajetória, ressaltando a visível melhora dos aspectos ambientais na comunidade.

**Quadro 13 - Pontos positivos elencados pelos moradores do entorno
No Pontos positivos Critérios de identificação do tema**

Registros (por entrevista) **N=9**

1 Reflorestamento Mencionar o trabalho de plantio de árvores/ reflorestamento na comunidade.

6

2 Aumento do volume de água

Considerar a chegada de mais água na comunidade em função do reflorestamento realizado pela Reserva.

3 Jovens Guardas Citar os alunos que vão à REGUA para fazer trabalho (projeto Jovem Guarda).

4

4 Controle da caça Falar sobre práticas ilegais que eram realizadas/ diminuição da caça na região após a chegada da Reserva.

4

5 Preservação Falar sobre preservação e/ou aumento da biodiversidade (exceto reintrodução), sem necessariamente estar associado ao reflorestamento.

3

6 Geração de empregos Considerar o aumento de empregados na região em função do trabalho na Reserva/ contratação de ex-caçadores.

3

7 Controle do desmatamento

Falar sobre práticas ilegais que eram realizadas/ diminuição do desmatamento na região após a chegada da Reserva.

8 Trabalho com as escolas Falar sobre a visita da REGUA às escolas ou das escolas à REGUA.

2

9 Aumento do respeito à natureza na comunidade

2

10 Preservação dos rios e cachoeiras

Mencionar a existência de mais respeito à natureza após chegada da REGUA, sem necessariamente fazer ligação à caça e ao desmatamento.

1

11 Envolvimento com a comunidade

Ausência/ diminuição do lixo nas cachoeiras e rios após a instauração da Reserva. Mencionar a preocupação da Reserva com a comunidade. 1

12 Instituição de respeito Importância da REGUA como Instituição nas lutas políticas da região.

1

13 Reintrodução de espécies Mencionar o trabalho de reintrodução de espécies realizado pelo projeto “refauna”.

1

14 Guias de trilhas bem instruídos

Comentar sobre o trabalho dos guias de trilha na Reserva 1

*eM = entrevista no Matumbo
* eG = entrevista no Guapiaçu
*eE = entrevista no Estreito

66

eM 1 = “Pô, cara, pra mim melhorou. **(5)** Melhorou em questão de preservação, agora tá mais contralada a **(4)** caça, o **(7)** corte de madeira, essas coisas antigamente rolava solto mesmo. Isso aí é bom no meu ponto de vista. [...] eles têm o **(3)** projeto do Jovem Guarda que eu acho muito importante, tem que continuar.”

eM 2 = “Melhorou em relação ao **(6)** emprego e **(1)** as árvores também que plantou [...] porque **(2)** as árvores trouxeram mais água [...] não teve coisa ruim com a reserva, mas também não teve tão boa, mas vai melhorando. Esse reflorestamento que eles estão fazendo; vai dando mais emprego.”

eM 3 = “Antes da Reserva faltava água, depois que eles **(1)** plantaram essas árvores, que **(2)** árvore dá água, depois que eles plantaram essas árvores, aí nunca mais [...] beneficiou muito, foi Deus que trouxe essa reserva pra cá [...] **(10)** a cachoeira limpinha, sem sujeira, a placa que eles colocaram lá que não pode ter churrascada na beira da cachoeira, não pode ter muita bagunça na beira da cachoeira, não pode ter muito carro, isso é uma bênção [...]”

eG 1 = “A Raquel é uma pessoa muito bem vista na comunidade, ela procura sempre fazer a diferença, **(11)** ela sempre foi muito voltada para a comunidade [...]. Logo de início tinha projetos de **(8)** parcerias com escolas, (a REGUA) nem tinha aquela estrutura toda que tem hoje, mas eles já vinham pra escola fazer esse tipo de trabalho de conscientizar [...]. Eles foram muito sábios porque **(6)** **(4)** eles trouxeram pra trabalhar justamente aquelas pessoas que gostavam, né, de caçar, criaram novas oportunidade e isso mostrou pra eles que poderiam progredir, ter seu trabalho sem fazer mal [...] Hoje eles têm como mostrar que recuperou a natureza, **(2)** a água, **(5)** os pássaros [...] Eu acho que só ganhou (a comunidade) porque se você olhar nosso rio ali é uma prova viva, que é a Prainha, **(1)** hoje você vai lá e tem árvore, está tudo arborizado [...] **(3)** na minha época não tinha ainda o Jovem Guarda, mas depois que começou, sim, tem muitas crianças que vão lá, que gostam e que progridem.”

eG 2 = “Super legal assim o **(1)** trabalho de reflorestamento, de **(13)** trazer algumas espécies que estavam ameaçadas e tudo, e poder criar esse ambiente pra que elas pudessem voltar a fazer parte daquele ecossistema. Alguns dias atrás eu tava vendo uma foto aqui da **(1)** Prainha, aqui onde tem um rio e era uma espécie de pasto [...] caramba, o trabalho que a REGUA fez, eu nunca diria que ali tinha sido uma área de pasto, que tinha sido desmatado [...]. Eu imagino que eles estejam fazendo um trabalho bem genuíno [...]. O guia que acompanhou a gente até a cachoeira no primeiro passeio lá começou dizendo que já tinha sido caçador [...] hoje ele faz esse trabalho totalmente ao contrário [...] bem legal essa questão tanto de conscientização quanto de **(6)** oferecer oportunidade de emprego pra região do entorno [...]. Nesse contato que eu tive eu achei **(14)** os

funcionários muito bem instruídos, tinham muita propriedade do que estavam falando. [...] Eu sei que tem uma história de uma represa que queriam fazer por aqui e que (12) a REGUA foi uma das instituições que bateu de frente [...] é importante ter uma instituição mais séria preservando.”

eG 3 = “**(8)** Quando eu tava dando aula já levei meus alunos lá [...] antes de participar da caminhada, eles fizeram uma expansão geral do objetivo da REGUA, eu acho um trabalho muito bom. [...] Era uma fazenda produtiva, mas depois veio a REGUA e acho que **(2)** graças a isso a gente tá conseguindo manter principalmente os mananciais de água. [...] Mudou bastante vários conceitos, **(1)** houve muito reflorestamento de áreas que tinham sido degradadas, **(4)** também a questão da caça, eu não sei, eu acho que a REGUA fez um trabalho de conscientização [...] a gente torce pra que a REGUA consiga até comprar outras áreas [...] **(5)** porque quando ela compra, existe uma nova possibilidade de preservação.”

67

eE 1 = “Aqui tem bastante gente que vai lá, **(3)** esses alunos aí que vai lá pra fazer um projeto, um trabalho lá e o pessoal gosta, o pessoal não sai de lá, os alunos da escola tudo de vez em quando tá lá fazendo um trabalho com Raquel.”

eE 2 = “Antes não tinha essas coisas aqui não [...] eu acho que agora é melhor, **(9)** tem mais respeito. [...] Incentivo às crianças, né, eles não estão na rua, **(3)** meus netos agora estão pra lá, acho que quinta-feira que eles vão, motiva as crianças a não ficarem a toa, enquanto estiver lá, tá tranquilo.”

eE 3 = Antes da reserva era muito difícil, né [...] não tinha esse respeito sobre as matas, sobre as águas [...] **(4) (7)** depois que a REGUA veio pra cá, tá sendo muito útil, que ninguém tá fazendo mais (desmatamento e caça). [...] **(1) (2)** Esse reflorestamento aqui é muito bom por causa das águas que vão aumentar e até pro comércio é bom porque vem pessoas de fora que gosta de ver as matas. [...] O melhor negócio que eu vi dentro dessa nossa região foi que **(9)** a REGUA veio plantar respeito sobre as matas, sobre as cachoeiras.”

Através dos dados expostos acima, é possível perceber a satisfação, entre os moradores entrevistados, em muitos trabalhos realizados pela REGUA, com destaque para o reflorestamento. Além disso, encontram-se também o controle de caça e controle da extração de madeira, práticas que eram muito comuns na região

antes do estabelecimento da reserva na região.

A incidência dessas práticas trouxe para as comunidades, ao longo dos anos, problemas como, por exemplo, abastecimento de água, prejudicando diversos setores, principalmente a produção rural local. A partir das estratégias desenvolvidas pela REGUA para controle dessas práticas, somado ao reflorestamento, os moradores puderam observar um aumento no volume d'água, assim como mencionado em diversos relatos, sendo capazes de estabelecer relações entre a preservação das florestas e a formação de canais de reserva de água, como rios e lençóis freáticos.

É comum que as áreas destinadas à proteção ambiental tenham valor reconhecido nas comunidades onde se estabelecem, pois, mesmo diante de alguns problemas que surgem eventualmente, permitem a execução de políticas capazes de proteger os recursos naturais da região, mantendo-os disponíveis para as presentes e futuras gerações (CARREGOSA; CUNHA, 2015).

A colocação da REGUA como instituição de respeito por um dos moradores merece um destaque, pois se trata de um importante evento na região acerca dos rumores da construção de uma represa estadual que causaria grande impacto na vida dos moradores. A construção da represa traria para os moradores da região diversos problemas como, por exemplo, desapropriação de terras.

A REGUA, como instituição ambiental da região, tomou a frente das discussões, gerando uma grande mobilização territorial e representando a região nas plenárias. O morador entende que se a REGUA não existisse ali, não haveria ninguém de peso que pudesse enfrentar a problemática que estava para surgir.

5.3.2 Pontos negativos da Reserva

Apesar da sua grande importância para a região, os moradores veem alguns problemas na gestão da reserva e acreditam que a instituição pode desenvolver estratégias para melhoria destes pontos e, conseqüentemente, beneficiar a comunidade. As percepções acerca dos pontos negativos surgiram em função de perguntas direcionadas para a identificação de problemas/ insatisfações com a reserva, como apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 - Pontos negativos elencados pelos moradores do entorno

5
5

No Pontos negativos Critérios de identificação do tema

Registros (por
entrevista) **N=9**

1 Ausência/ baixa

**Divulgação dos eventos e
ações** (para a comunidade
não-escolar)

Relatos de não verem a Reserva divulgando seus eventos para a população e/ou realizando eventos voltados para a

2 Afastados/ isolados

lamento e/ou afastamento da Reserva em relação a de (existe pouca comunicação com os moradores).

3

Falas que colocam não conhecerem a reserva ou visitarem com pouca frequência, em geral por não se sentirem convidados.

Falas que colocam não conhecerem a reserva ou visitarem com pouca frequência, em geral por não se sentirem convidados.

4 Ausência de lazer para a comunidade

Mencionar que na comunidade não possui atividades de lazer para os moradores (sendo assim, a REGUA como uma instituição aberta ao público, poderia auxiliar oferecendo atividades de lazer).

5 Ausência de formação para a comunidade

Relatos que expõem a ausência ou a não divulgação de formação continuada/ cursos para os moradores que auxiliem em seu trabalho no campo ou sua relação com o ambiente.

6 Falta de

sinalização/informação

Mencionem a dificuldade de chegar até a Reserva (os não chegam) por falta de sinalização ou dificuldade para fazer as atividades dentro da Reserva por falta de sinalização e/ou informação.

2
2

7 Ausência de eventos NA comunidade

3
3
3
Relatos que mostrem o desejo dos moradores de que a Reserva fosse mais até a comunidade, e que as atividades fossem realizadas nos bairros ao invés da sede da REGUA.

1
1

8 Diminuição das terras para plantio

2
2
Relatos que mencionaram que, após a chegada da REGUA, se criou uma certa burocracia para usarem suas próprias terras e que isso é incômodo.

1
1
1

9 Erradicação de Empregos

2
2
Relatos que trazem uma preocupação com as pessoas que perderam trabalhos como, por exemplo, a caça e o corte de madeira.

1
1

em 1 = "Eles criaram um impacto na comunidade, (9) tem muita gente aqui que ficou sem poder trabalhar, né, as coisas que fazia antes não pode exercer mais, tem várias profissões que acabaram, entendeu. [...] (8) A quantidade de terra diminuiu bastante para as pessoas plantarem, você não pode mais desmatar uma área

mesmo que seja dentro da sua propriedade. [...] **(5)** Eles trabalham pouco em cima de uma Agricultura Familiar. [...] A gente fica sabendo por alto (do que a reserva faz), **(1)** não tem nenhum evento pra comunidade. [...] Eu acho que **(2)** a reserva se isola muito, ela tem o quadro de funcionários dela, tem os projetos dela, ela não presta contas pra gente, o que recebe, o que dá.”

70

eM 2 = “**(4)** As crianças não tem nada aqui (lazer)”

eM 3 = “Hoje se você me perguntar **(3)** como é que é lá dentro, eu não sei nada”

eG 1 = “[...] Não que não estejam abertos, eles estão abertos (para a comunidade), mas eu acho que **(3)** as pessoas não sabem que está aberto, que elas podem ir. [...] Quem não conhece, não sabe chegar, eu **(1)** penso que poderia ser mais divulgado, né, o trabalho. [...] Eu penso que essa parte de **(6)** sinalização eu acho que poderia melhorar.”

eG 2 = “[...] Essa parte mais de **(1)** informação mesmo, ainda não aparece de forma clara.[...] O guia até falou com a gente sobre workshops e cursos, **(5)** eu gostaria de ter acesso a esse tipo de informação. [...] Fiquei em dúvida foi com relação a algumas trilhas que eu acho que estão fechadas, por conta do período de reprodução da capivara, acho que é isso, aí **(6)** eu não consegui identificar com clareza quais eram as trilhas que estavam permitidas e quais não, ou se todas estavam proibidas.”

eG 3 = “**(2)** Falta um pouco de envolvimento com a comunidade, talvez por falta de tempo [...] **(1)** mas tem de fazer alguns projetos que alcance a comunidade. [...] Eu acho que deveria ter uma chamada maior pra isso, poderia ter mais envolvimento da Reserva com a comunidade, fazer mais projetos, fazer mais convites. **(7)** E aí seria interessante que fossem aqui na comunidade, eu acho que tinha que ser aqui porque aqui é uma extensão de lá.” eE 1 = “**(4)** Aqui não tem muita coisa pra fazer (lazer).”

eE 2 = *sem relatos de pontos negativos*

eE 3 = “[...] **(3)** Falta chamar a gente, convidar o pessoal, **(1)** (falar) que as vezes tem evento lá. Não comunica a gente, (eu) poderia levar um pessoal lá, umas 10 pessoas que ainda não conhece. [...] Nesse ponto **(2)** é bem afastado, eu divulgo mais que eles divulgam, [...] precisa de mais comunicação, porque tem pouca comunicação.”

Apesar das contribuições positivas geradas na comunidade desde o

surgimento da reserva, as percepções dos moradores são marcadas também por algumas insatisfações. A questão mais colocada corresponde a ausência/ baixa divulgação dos eventos e ações, o que colabora para um isolamento da reserva em relação à comunidade.

As comunidades de entorno de áreas protegidas, apesar de serem atingidas pela decisões tomadas para a área, são frequentemente excluídas das decisões sobre a mesma (LOUREIRO, 2008). Apesar da participação popular nas políticas públicas ser considerada necessária como uma forma para que os órgãos públicos venham a atender às demandas sociais (VALENTI, 2010) ainda é um desafio elaborar propostas que permitam a criação de espaços de convivência entre

71

diferentes tipos de sujeitos, entendendo-os como igualmente importantes na constituição do meio (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

Ainda sobre a existência de pouca divulgação dos trabalhos realizados pela REGUA, como mencionado acima, destaca-se a fala de um dos entrevistados que relata que acabam sabendo sobre o que a reserva faz na comunidade por terceiros. Além disso, o papel designado aos moradores, em geral, é de expectadores das ações desenvolvidas, mas que estes gostariam de obter mais conhecimentos sobre os fundamentos que levaram à essas ações, mais uma vez reforçando a exclusão social dos indivíduos em posição social menos favorecida (LOUREIRO, 2008). Este relato pode ser observado segundo a fala colocada a seguir:

eM 3: “A função da REGUA é ecológica, fica difícil da gente entender, mas a gente gostaria de entender.”

5.3.3 Relatos nostálgicos sobre a relação reserva-comunidade

Alguns moradores relataram algumas atividades que eram realizadas na/ para a comunidade, porém hoje não existem mais. Uma das entrevistadas recordou-se de um tempo em que a REGUA realizava trabalhos nas escolas, desenvolvendo projetos com os alunos e formando verdadeiras parcerias com as instituições de ensino. Atualmente, a REGUA ainda possui envolvimento com as instituições formais de educação, porém mais restritas à visitação escolar.

Outro relato nostálgico feito por um dos moradores entrevistados corresponde às reuniões comunitárias que eram realizadas em função da 1ª fase do projeto GGV. O morador destacou o quanto considerava essas reuniões importantes, pois trava-se de um momento de compartilhamento de saberes com a comunidade. Após o encerramento da 1ª fase do projeto, as reuniões foram encerradas e os moradores tornaram-se mais afastados das realizações de estratégias para solução de problemas socioambientais na comunidade.

Estes relatos demonstram um período temporal em que a REGUA esteve mais envolvida e engajada com a sua comunidade, onde as práticas, voltadas para o envolvimento da comunidade na sua discussão e tomada de decisões, eram importantes ferramentas que permitiam a representação do interesse de diversos grupos no âmbito do debate, além de ampliar a habilidade da reserva de lidar com os conflitos existentes no território (ANDRADE; LIMA, 2016). Ao incluir outros grupos

sociais no debate além da gestão da área de proteção, é possível realizar uma identificação mais profunda acerca das vulnerabilidades as quais sofrem cada grupo, evitando generalizações que levem à homogeneização das relações socioambientais (LOUREIRO, 2004). Resgatar esta relação é, portanto, um ato

democrático, entendendo que promover a participação social na gestão ambiental é conferir à educação ambiental uma relação direta com o exercício da cidadania, no qual todos os sujeitos possuem o direito (LAYRARGUES, 2000).

5.3.4 Outras considerações sobre o território

Os moradores também incluíram em seus relatos de entrevista outras considerações, entendidas aqui como percepções gerais do território. Portanto, algumas percepções não possuem relação com a reserva diretamente, mas são importantes registros para o processo de discussão de como a participação ativa na reserva pode auxiliar na construção de sujeitos mais engajados politicamente com seu território (MAGALHÃES; LOUREIRO, 2016).

Foram citados em meio às entrevistas:

Quadro 15 – Considerações sobre o território elencados pelos moradores do entorno
No Considerações sobre o
território

Trechos retirados das entrevistas

1 Ausência do poder público
na comunidade

eM 3: “Falta padaria, não tem mercado pra comprar uma carne, telefone não tá pegando nada aqui, as ruas escuras, se precisar de atendimento médico também não tem, tudo é longe [...] prefeito nós não temos.”

2 Reserva com potencial para fortalecer a luta da comunidade pelos seus direitos

eM 1: “Poderia ter uma reunião lá que estivesse todo mundo presente, daria mais força pra gente se a reserva entrasse junto com a gente pra cobrar dos prefeitos, dos vereadores...”

eM 2: “Guapiaçu é mais evoluído do que aqui, querendo ou não, o pessoal do Guapiaçu corre atrás, aqui todo mundo é parado, todo mundo é acomodado. A REGUA poderia ajudar muito isso aí, ajudar a unir as pessoas para que as pessoas pudessem correr atrás dos seus direitos.”

3

Ausência de transporte público

eM 3: “A nossa comunidade aqui a única coisa que tá faltando pra nós são conduções, no sentido de transporte.”

4 Loteamento desenfreado
na região (não-fiscalizado)

eG 1: “Ainda falta muita coisa, né, até porque a gente tá vivendo uma coisa meio atípica do nosso lugar, tá vindo

muita gente de fora, muitas casas, muito loteamento [...] e a nossa preocupação é a questão do lixo que aumentou, eu diria pra você, quase 100%.”

eG 3: “O que acontece aqui é que há venda de lotes, em alguns casos até desordenada, não existe uma fiscalização dos órgãos públicos [...] Se não fosse a REGUA nem sei o que iria acontecer, o desmatamento seria maior, a questão da água principalmente.”

5 Ausência de creche

eM 2: “Não sei se a Reserva poderia ajudar, mas a gente precisa muito de uma creche para as crianças, aqui a maioria todo mundo trabalha, as escolas não são longes, mas só pega de 4 anos pra cima.”

6 Ausência de capela para velório

eM 2: “Sabe o que mais a gente precisa aqui dentro? É uma capela pra colocar as pessoas. Colocava na igreja, mas agora não pode mais, não tem lugar, o pastor chefe proibiu.”

7 Enfraquecimento da associação de moradores

eM 2: “Cadê o pessoal da associação de moradores? Se tivesse reunião eu participaria, com certeza, porque é importante, né, porque nós estamos sem saída.”

8 Iluminação pública

precária

eM 3: “Questão da luz, né, é uma coisa que poderia melhorar pra nós, a luz é uma coisa que pertence a segurança do bairro.”

74

5.3.5 Sugestões da comunidade

Desde o início dessa pesquisa, pretendia-se, ao final de todo o processo, elaborar junto a comunidade uma proposta de ensino que pudesse contemplar os objetivos da reserva e as percepções das comunidades. Tal proposta tinha como pressuposto surgir a partir de uma análise profunda dos dados coletados, discutindo-os com os atores envolvidos na pesquisa, para que pudessem surgir estratégias que viessem de encontro com a problemática identificada.

O interessante da fase de entrevista e da roda de conversa é que alguns pontos negativos colocados pelos moradores estão ligados a uma sugestão de como resolvê-lo (Quadro 16), registro de extrema importância pois se configura como o ponto de partida para a elaboração de uma proposta de ensino para a reserva-comunidade estruturada por ambas e não apenas por uma das partes.

**Quadro 16 - sugestões dadas pelos moradores em função das críticas à reserva
No Pontos negativos Sugestões para resolvê-los Trechos que indicam as sugestões**

1

eG 1: “Acho que ela (Raquel) já teve essa ideia, mas de chamar as pessoas nas igrejas pra levar na REGUA, pra conhecer lá o trabalho e ter uma palestra, uma troca, acho que seria interessante fazer mais ações como essas, porque aí você passa a conhecer melhor o trabalho, porque as vezes você critica porque não conhece.”

eG 2: “Eu nunca vi, assim, não sei, um cartaz, um convite, às vezes até um panfleto num ponto comercial poderia facilitar essa comunicação. Ou até mesmo pelas redes sociais, facebook, instagram.”

eG 3: “Aqui a gente tem um espaço que muita gente vem (bar), talvez se tivesse um banner né, falando...”

2 Afastados/ isolados

- Distribuição de panfletos/ Divulgação em estabelecimentos comerciais.

- Levar grupos organizados para a

Ausência/ baixa

REGUA

divulgação dos

- Uso de carro de som **eventos e ações**
(registro da roda de conversa).

- interagir mais com a comunidade através de projetos, palestras, esclarecimentos, informações / estar mais presente na comunidade.

eG 3: "Uma vez nós fomos visitar [...] Macaé e aí quando a gente pegou a estrada tinha um grupo [...] distribuindo aqueles saquinhos que a gente põe no carro pra botar lixo e aí depois quando a gente subiu lá em cima um dia pras cachoeiras, o pessoal tava lá falando 'Ó, você não pode jogar nada aqui' então eu achei interessante. Poderia fazer aqui, final de semana [...] eles poderiam estar distribuindo panfleto. Acho que deveria ter essa integração maior, entendeu, aproveitar esses meninos da jovem guarda, com orientação de um adulto [...]"

3 Ausência de lazer para a comunidade

- Promover eventos para a comunidade que sejam voltados para o lazer ao mesmo tempo em que trabalhe os princípios defendidos pela REGUA.

eM 1: "Podia ser mais atrativo e de uma forma que não agredisse, uma coisa mais controlada. Tipo assim, liberasse (a entrada na REGUA), mas com controle as áreas, até mesmo para chamar atenção para a importância pra preservação. Eu acho que deveria ter uma parceria maior, chamar mais a comunidade."

4

Ausência de formação para a

- Oferecer cursos de formação também

eM para os moradores. **comunidade**

1: "Ensinar a galera a plantar horta, você tem sua casa lá, você tem como fazer uma horta, um cursinho, alguma coisa."

5 Falta de sinalização/ informação

- Melhorar as placas de sinalização para chegada até a Reserva, colocando informações sobre as atividades.
- Melhorar as informações para os visitantes que chegam até a sede.

eG 1: "[...] De repente colocando na própria placa ou site, ou telefone para que as pessoas possam realmente fazer essa conexão [...] Desde que a gente entra lá no Funchal poderia já ter alguma coisa das atividades que eles (os visitantes) poderiam fazer."

6 Ausência de eventos na comunidade

- Promover ações educativas fora da reserva.
- Estudar a possibilidade de envolver a comunidade no turismo, tornando toda a região com potencial de visitação e realização de eventos. (registro da roda de conversa)

eG 3: "[...] Principalmente nos finais de semana, porque as pessoas que visitam, elas vêm muito no final de semana e aí se elas vissem, por exemplo, estão fazendo um mutirão de limpeza no rio, de poder chamar a comunidade pra ajudar, isso cria o movimento de colocar a mão na massa."

7 Erradicação de empregos

- Gerar mais oportunidades de empregos

eM 1: "Eu acho que eles deviam é atrair alguma coisa pra gerar emprego, alguma empresa que trabalhasse com uma cooperativa de iogurte, queijo. Alguma coisa aqui pra dentro pra suprir esses empregos foi foram tirados, né."

76

5.3.6 Roda de conversa

A roda de conversa (ou reunião comunitária) caracterizou-se por um momento ímpar na discussão dos dados, possibilitando a troca de ideia entre diferentes atores sociais do território. Todos os dados até aqui descritos foram expostos para os presentes e abertos à comentários. Quase todos os dados foram corroborados pelos presentes, confirmando sua autenticidade. Entretanto, alguns dados foram questionados e/ou incrementados.

Um dos dados questionados refere-se à limpeza dos rios, onde um membro (morador) relatou a existência de rios da região que têm sido muito poluídos com descartes inadequados e usos desenfreados para lazer. Concluiu-se que a existência de alguns rios ainda poluídos não desfavorece todo o trabalho de preservação e controle de qualidade dos rios que tem sido feito ao longo desses anos, mas que, no entanto, entendia-se a necessidade de ampliar as fiscalizações e promover mais rios limpos na região.

Um outro dado questionado foi em relação ao controle da caça, onde foi relatado pelo entrevistado a não mais existência de caçadores moradores das comunidades do entorno, sendo estes vindos de fora. Uma das moradoras presentes contestou esse dado, sendo de conhecimento de toda a região que um dos funcionários da reserva, “ex-caçador” contratado para guia de trilha, ainda permanece praticando a caça em seus momentos de folga.

Este dado particularmente gerou grande repercussão, pois foi relatado que a existência de um funcionário caçador, prejudica a visão da REGUA na comunidade, podendo gerar descredibilidade sobre seu trabalho. Como preocupação gerada pela situação relatada, encontra-se os jovens guardas, que possuem conhecimento dessa informação e podem tomá-la como exemplo negativo futuramente. Ao longo da reunião foram discutidas diversas estratégias para solucionar este problema, como realização de reunião com os funcionários e promoção de atividades de educação ambiental para estes, destacando as questões de ética no trabalho.

Frente às considerações surgidas nesta etapa, percebe-se a importância de manter uma relação democrática e transparente com a comunidade. Desta forma, pode ser possível fortalecer o movimento conjunto ao mesmo tempo em que se evitam as práticas reducionistas (GRAÚDO; GUIMARÃES, 2017) que acabam

impondo atitudes conservacionistas aos sujeitos, entendendo o sujeito como autor da construção do seu território e não como mero ator (FREIRE; FIGUEIREDO;

77

GUIMARÃES, 2016). A importância deste movimento vem do entendimento de que a crise ambiental vivenciada é fruto de uma crise de valores, assim, não cabe apenas a adoção de práticas mais ecologicamente viáveis, mas uma reforma do pensamento possibilitando “construir e reconstruir num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação” (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 67).

6 CONCLUSÕES

Este estudo permitiu que a relação entre uma reserva ecológica e sua comunidade do entorno fosse analisada, levando em consideração o histórico da região, como os moradores desta comunidade percebem a reserva e a sua região, além de investigar sua participação em atividades de educação ambiental. Este último tópico foi investigado sob a perspectiva dos moradores do entorno (jovens guardas ou não) e dos educadores ambientais.

Durante a pesquisa, verificou-se uma preocupação da reserva em estabelecer melhores relações com sua comunidade. A partir da fala dos educadores ambientais nota-se uma preocupação em contextualizar a realidade da comunidade com as suas práticas. Porém, algumas dificuldades foram identificadas, ambas para além do alcance da prática dos educadores, demonstrando que a educação ambiental deve ser realizada por todos os envolvidos e afetadas pela crise ambiental e não apenas ter os sujeitos sem conhecimentos técnicos como sujeitos a serem informados.

O projeto Jovem Guarda possui extrema relevância para a comunidade e para os jovens participantes deste projeto. Apesar da identificação de predominância do caráter informativo e conservacionista, é notável que os jovens são muito envolvidos no projeto e demonstram interesse pelo mesmo. Todavia, nota-se a falta de protagonismo dos jovens e maior contextualização dos temas trabalhados no projeto com a realidade do território, fator que pode estar influenciando o discurso de caráter reprodutivo, focado em aspectos ecológicos, comum às atividades consideradas conservadoras.

O trabalho de Educação Ambiental desenvolvido pela REGUA, até o momento, tem sido muito importante para a colaboração da melhora da qualidade de

vida dos moradores através de ações de preservação/conservação. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido, dando mais voz a estes moradores que demonstraram possuir poucas oportunidades de posicionamento e colaboração para a reserva, o que pode estar ocasionando em sua exclusão e fortalecimento do dualismo reserva-comunidade.

Visando mais do que uma análise e uma reflexão acerca da troca entre saberes distintos, este estudo propôs a construção de estratégias de participação ativa dos moradores por meio de atividades de ensino, que venham a contribuir para a criação de ações coletivas para resolução dos problemas ambientais da região. A