

## Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil: as unidades de conservação como campo de disputa

Maryane Vieira Saisse

Cientista Social. Doutora em Ecologia Social

Tecnologista no Serviço de Educação Ambiental do Instituto de Pesquisas

Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

[msaisse@jbrj.gov.br](mailto:msaisse@jbrj.gov.br)

### Resumo:

Essa pesquisa de tese teve por objetivo analisar a institucionalização da educação ambiental na gestão ambiental pública federal, destacando seu contexto de formação, os pontos de inflexão e a presença no aparelho de Estado dos diversos interesses e disputas do campo. O foco da pesquisa foi dirigido às propostas de ações educativas para as Unidades de Conservação federais. A análise de conteúdo envolveu documentos oficiais, entrevistas com agentes da educação ambiental nas instituições da gestão ambiental pública federal e questionários submetidos a 28 UC's. Os resultados revelam como no bojo de um novo projeto desenvolvimentista e alterações na política ambiental, a divisão do IBAMA e a desarticulação de sua Coordenação de Educação Ambiental contribuiu para fragmentar a ação educativa de viés crítico, voltada ao fortalecimento da gestão participativa, que vinha se desenvolvendo naquelas Unidades. Estruturalmente fragilizadas elas ficaram mais vulneráveis enquanto seus instrumentos de gestão eram esvaziados de sentido político.

**Palavras-chave:** educação ambiental, unidades de conservação, gestão ambiental pública.

### Abstract:

The goal of this work was to study of the institutionalization of environmental education, highlighting the context behind its formation, the inflection points identified, and how the various interests and turf disputes were present in the state apparatus since the beginning of the implementation of environmental policies in the country. The field study was the Conservation Units and the educational measures proposed for these units. The methodological strategies were documentary analysis, interviews carried out with representatives of environmental education in federal public institutions, and the review of questionnaires sent to 28 federal Conservation Units. The results reveal how, in the context of a new development project and changes in the direction of environmental policies, dividing IBAMA and dismantling its Environmental Education Board contributed to the fragmentation of critically-oriented educational actions aimed at strengthening a participative management model, and which were being developed by Conservation Units. Structurally weakened and operating precariously, they became more vulnerable as their management instruments and participation spaces were emptied of political meaning.

**Keywords:** environmental education; conservation units; public environmental management.

## ➤ INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental teve sua institucionalização no Brasil fomentada por acordos internacionais. As ações voltadas para a preservação e para melhoria da qualidade ambiental foram motivadas desde a Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente humano, em 1972, pelo aumento da concentração urbana e pressão das camadas médias contra o desconforto produzido pela degradação ambiental; e principalmente pela compreensão do risco de finitude de um conjunto de recursos naturais estratégicos para a acumulação do capital, suporte físico do processo de industrialização e do crescimento econômico (IBAMA, 1993).

Na gestão ambiental pública federal a educação ambiental esteve presente desde a criação, em 1973, da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), vinculada à Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental (SEMA, 1985). Entre os objetivos dessa política encontrava-se a formação de uma consciência pública dirigida para a preservação ambiental mediante a *“Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente”* (BRASIL, 1981). Há que se considerar, no entanto, que no momento da criação dessas medidas encontrava-se em vigência um regime militar ditatorial. A participação de que trata a lei, antes de promover controle da ação do Estado, é sugerida com vistas a legitimar resoluções de cunho técnico do órgão governamental.

Um longo caminho precisou ser trilhado até que uma concepção mais estruturante da educação fosse concebida e planejada assumindo um significado maior nas políticas públicas de meio ambiente, embora tenham ocorrido alguns esforços pontuais para tornar a educação ambiental mais orgânica dentro da gestão e levar para a área ambiental questões pertinentes à educação e sua aplicação na mobilização comunitária, como a proposta apresentada por Pedro Demo em 1984 *“Participação e Meio Ambiente”* (SEMA, 1985).

A criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) em 1989 resultou da fusão das quatro entidades que atuavam na área ambiental trazendo a promessa de uma concepção de ambiente mais complexa e integradora, no entanto o início de sua história é emblemática, pois ao ser criado na centralidade da fiscalização, seu regimento esqueceu a educação ambiental, depois recuperada devido ao trabalho já desenvolvido pela SEMA.

A consolidação do IBAMA possibilitou o amadurecimento das discussões sobre o papel da educação na gestão ambiental pública e o desenvolvimento de diretrizes para sua implantação. Em 1992 foram criados os Núcleos de Educação Ambiental ligados às Superintendências Regionais do Instituto favorecendo a descentralização das ações, o envolvimento da sociedade civil e o estabelecimento de planejamento e metas mais consistentes (IBAMA, 1993). Seminários foram realizados com participação de técnicos e acadêmicos do campo da Educação Ambiental e a linha de capacitação interna foi fortalecida visando a construção identitária da Educação para atuar no processo de gestão ambiental pública, definida como

Mediação de interesses e conflitos entre atores sociais atuantes sobre a problemática ambiental – conjunto de problemas ambientais que são percebidos a cada momento pela sociedade. Esse processo de mediação continuamente redefine a forma como os atores, através de suas atividades, afetam o meio ambiente e como se distribuem na sociedade, os custos e benefícios decorrentes da ação (PRICE WATERHOUSE, 1992,

p.2).

Com base nesse referencial e utilizando os recursos da metodologia participativa, o IBAMA começou um processo de programas integrados de educação ambiental para a gestão, consolidando, assim, os Núcleos de Educação Ambiental nos estados. As diretrizes elaboradas na Divisão de Educação Ambiental do Instituto para operar o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) criado sob a coordenação do Ministério do Meio Ambiente tinham como preocupação central

Promover condições para que os diferentes segmentos sociais disponham de instrumental, inclusive na esfera cognitiva, para participarem na formulação de políticas para o meio ambiente, bem como na concepção e aplicação de decisões que afetem a qualidade do meio natural e sociocultural (IBAMA, 1996, p.11).

Assumia-se assim ao mesmo tempo o sentido de cidadania, a condição de desigualdade da sociedade brasileira e um papel fundamental, como representantes do Estado, no enfrentamento das desigualdades. Era a fundamentação da educação no processo de gestão ambiental. As bases conceituais foram estabelecidas levando-se em consideração a gestão ambiental enquanto “*mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre o meio físico e produzido*” e o papel do poder público na gestão dos conflitos socioambientais. De acordo seus princípios:

No Brasil,(é o Estado) o mediador principal desse processo, detentor de poderes estabelecidos na legislação, que ao assumir determinada postura frente a um problema ambiental define quem ficará com os benefícios de determinada ação antrópica sobre o meio.

O modo de perceber determinado problema ambiental é mediado por interesses econômicos, políticos, posição ideológica e ocorre num determinado contexto social, político, espacial e temporal [...] a mediação exige reconhecimento do conflito e um aporte de conteúdos e reflexões que levem a caminhos possíveis para a superação de conflitos” (IBAMA, 1996 p. 17-18).

Tratava-se de uma concepção de educação filiada à vertente da Educação Ambiental crítica, que tinha como especificidade o seu espaço de ação.

Tomada como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, construído com os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações (QUINTAS, 2004, P.116).

A criação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), sancionado por Lei 9.985/00 em 2000, foi significativa, não só por conter importante avanço na formulação de criação e gestão de Unidades de Conservação no Brasil

considerando categorias de unidades menos restritivas como as Reservas Extrativistas e as de Desenvolvimento Sustentável, como por prever espaços para participação da sociedade nos Conselhos de Gestão, consultivos ou deliberativos.

O SNUC trouxe determinações fundamentais para a gestão das unidades que precisavam ser operacionalizadas. Um projeto experimental do IBAMA em parceria com o IBASE desenvolveu bases conceituais e metodológicas para a educação ambiental no âmbito da gestão ambiental democrática de UC's, ao considerar os conselhos deliberativos e consultivos como espaços privilegiados da ação pedagógica. O conselho gestor foi previsto na Constituição de 1988 para ser um espaço público, jurídico e institucional de intervenção social, já planejada na formulação e implantação de políticas públicas, resultado da força dos movimentos populares. Nessa perspectiva, esperava-se que os conselhos gestores de UCs, enquanto espaços formais e de exigência do SNUC, servissem como canais de concertação entre projetos sociais de modo a se construir alternativas o mais inclusivas possível. Como ação efetiva foi realizado um planejamento participativo e um plano de ação junto aos conselheiros e às conselheiras do PARNA, sendo implementado já no ano seguinte. O trabalho, sintonizado com as premissas da Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA, identificava como seu objetivo maior:

O controle social na elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente de forma coletiva, na gestão do uso dos recursos ambientais e nas decisões que afetam a qualidade do meio ambiente (IBAMA 2005, p.11).

Essa concepção norteou toda ação da educação no IBAMA que em um processo de avanços e recuos, durante quinze anos, tencionou o papel da educação ambiental dentro do Estado e teve como momentos de consolidação a criação da Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM) e posteriormente a sua união ao Centro Nacional de Populações Tradicionais e Desenvolvimento Sustentável (CNPT) na Diretoria de Desenvolvimento Socioambiental (DISAM) fortalecendo a dimensão socioambiental na gestão ambiental pública em 2007.

Em contraposição, no movimento por um novo projeto de desenvolvimento com alterações no rumo da política ambiental no Brasil, naquele mesmo ano e por meio da Medida Provisória 366/07, o IBAMA foi desmembrado em duas autarquias, criando-se o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que ficaria responsável pela gestão das Unidades de Conservação. Nessa reconfiguração foram extintas a DISAM e a CGEAM, e no ICMBio não estava prevista a existência de uma unidade organizacional para a Educação Ambiental. No processo de resistência e luta pela reintegração da educação ambiental em que se moviam os educadores das duas instituições não houve tempo nem espaço para participação na Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA) que estava sendo alinhavada a partir do Departamento de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (SAISSE, 2011).

Até que ponto a divisão do IBAMA com a desarticulação de sua Coordenação de Educação Ambiental contribuiria para fragmentar a ação educativa de viés crítico, voltada ao fortalecimento da gestão participativa e do controle social das políticas de Estado, que vinha se desenvolvendo na gestão ambiental pública federal? Que rumo tomaria o trabalho desenvolvido junto aos conselhos gestores das Unidades de

Conservação? Que estratégia seria construída a partir dessa realidade?

Com base na história aqui relatada sucintamente e nas considerações sobre a relevância da educação ambiental em Unidades de Conservação presentes nos documentos oficiais, nosso objetivo na pesquisa de tese defendida em 2011 foi analisar a situação das ações educativas desenvolvidas nas UCs federais, considerando a estrutura, o perfil e a intencionalidade dessas após a criação do ICMBio. Consideramos para a realização da análise as principais questões implicadas na criação e gestão de UC's, os principais sentidos dados à educação ambiental no Brasil e como esses se materializavam através de programas da gestão ambiental pública federal.

A gestão ambiental pública com foco na conservação da biodiversidade tem como principal estratégia no Brasil a implantação de áreas naturais protegidas cuja centralidade está na criação, implantação e gestão de Unidades de Conservação. Nos últimos dez anos um grande número delas foi criado, apesar da maior parte constar só no papel e/ ou estar envolvida em litígios. Em 2010 existiam 310 Unidades federais que junto às estaduais, municipais e Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN) formam o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Constantemente a educação ambiental é associada às Áreas Naturais Protegidas por estas serem consideradas estratégicas para a conscientização pública sobre as ameaças à perda da biodiversidade e do papel dessas áreas para a conservação. Entre as políticas que ratificam essa relação temos a Lei 9795/1999 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 13º

“(..) que o Poder Público, em níveis federal estadual e municipal incentivará: a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; a sensibilização ambiental dos agricultores(..)”  
(incisos IV a VI) .(BRASIL, 1999)

E o SNUC que reconhece a educação como parte estruturante da gestão de UC's e contempla em um dos objetivos a promoção da Educação Ambiental e como uma de suas diretrizes “*a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação*” (Art 5º), que para se efetivar necessita da realização de processos educativos com os grupos sociais do território social onde a UC está situada (BRASIL, 2004)

A abordagem naturalista da educação ambiental voltada à preservação dos recursos naturais com afastamento do contato humano por muito tempo reforçou a dimensão mais conservadora da questão ambiental e da educação lançando-as em “armadilhas paradigmáticas”, conceito apresentado por Guimarães (2004) para definir a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna, que excluem ou relegam a um segundo plano a perspectiva crítica e a reflexão histórica e induzem à educação de caráter prescritivo. O risco dessa armadilha em áreas protegidas recai na crença do mito da natureza intocada, que dissocia natureza e cultura, ciência e senso comum, sensibilidade e racionalidade e propõe uma ação educativa que visa “religar” o homem com a natureza, através de metodologias discursivas ou sensibilizadoras que buscam mudanças comportamentais e compromisso individual em defesa da conservação da natureza.

A educação ambiental que se coloca crítica a essa concepção, acredita que a ação educativa exercida nesses espaços públicos deva contribuir criando condições

necessárias para a gestão participativa a fim de viabilizar o controle social da gestão ambiental pública e nesse sentido era exercido pela Coordenação de Educação Ambiental (CGEAM) do IBAMA.

A extinção da CGEAM contribuiu para aumentar as dificuldades dos trabalhos executados em termos orçamentários, de pessoal e de apoio gerencial e pedagógico. Enquanto os educadores do IBAMA e do ICMBio buscavam reconduzir suas funções, lutando para dar continuidade aos trabalhos assumidos nas UC's junto aos conselhos gestores, tinha início, a partir do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, a elaboração de uma Estratégia de Comunicação e Educação Ambiental para essas áreas, por meio de consulta pública e apoio de parceiros da sociedade civil e sem envolvimento dos servidores das UC's federais. Esse movimento desvelou projetos concorrentes para essas áreas, cenários emblemáticos de disputa pelos sentidos que representam da relação entre sociedade e natureza.

Considerando-se as premissas da educação ambiental crítica e transformadora, quais as possibilidades e os limites para a sua implantação nas UC's através das ações do Estado capitalista neoliberal? As ações educativas nessas áreas refletem as disputas de sentido do campo da educação ambiental que são incorporados ao Estado? Quais consequências a divisão do IBAMA e a mudança para o ICMBio trouxeram para a educação ambiental nas Unidades de Conservação federais?

Tendo essas questões como horizonte, buscamos traçar um quadro geral da educação ambiental nas Unidades de Conservação federais e as ações implantadas. Acreditávamos que no momento em que se pretendia elaborar uma Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental com propósito de unificar ações educativas nas UC's, seria oportuno resgatar a história das estratégias antes construídas e revelar os sentidos em disputa. Concordando com Quintas, entendemos que,

“Ao se discutir a prática da Educação Ambiental no contexto da criação e gestão de unidades de conservação é fundamental que se tenha ideia do panorama geral das concepções de conservação da biodiversidade predominante e em disputa na implementação das estratégias de conservação, uma vez que o modo como o educador aborda determinada temática na realização do processo educativo explicita a sua concepção de sociedade, o seu entendimento sobre a problemática ambiental e, conseqüentemente, a vertente da Educação Ambiental que está assumindo” (2009 p.10)

## ➤ **ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

A realização da análise que nos propomos nesse trabalho exigiu uma reflexão contextualizada do discurso e das práticas, para a qual seguimos o paradigma teórico crítico com base nos fundamentos do materialismo dialético-histórico. Organizamos os procedimentos técnicos orientados pelo método de análise de conteúdo, seguindo principalmente Triviños (2008) e Chizzotti (2001). As técnicas usadas para a coleta de informações envolveram a análise documental de fonte primária e secundária, aplicação de questionários junto a gestores/educadores de UC's e realização de entrevistas semi-estruturadas.

Os documentos que serviram de base às análises foram a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA-1ª versão (MMA,1997) e ProNEA – 2ª versão (MMA, 2005), o Sistema Nacional de Unidades de Conservação, o Plano Nacional de Áreas Protegidas, e versões

preliminares da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental – ENCEA (MMA,2009) , os relatórios institucionais anuais, relatórios de Encontros e Relatórios de Grupos de Trabalho. Utilizamos ainda documentos referentes às instituições fundadoras do IBAMA, principalmente da SEMA.

As entrevistas foram realizadas junto a 10 educadores que responderam pela gestão da educação ambiental no MMA, IBAMA e ICMBio ou que participaram da formulação de programas educativos para as Unidades de Conservação no período de 2003 a 2008 anos, período que compreende da implantação do órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental à fragmentação da educação ambiental com a divisão do IBAMA. Além do perfil desses agentes buscamos saber como relacionavam sociedade e natureza, suas considerações sobre Unidades de Conservação, sobre o papel do Estado e da sociedade na gestão das UCs, sobre qual a função e os desafios da educação ambiental nessas Unidades e sobre o que seria essencial para formulação de uma Estratégia de ação para a educação nas UC's.

Os questionários enviados às UC's para compor um quadro situacional da gestão e das ações de EA deveriam a princípio ser respondidos por educadores lotados nas Unidades selecionadas. A própria seleção das UC's levaria em conta as que tivessem educadores em seus quadros. No entanto para atendermos aos objetivos, tivemos que nos adequar à realidade considerando que grande parte das UC's federais que já passava dificuldades em seu quadro técnico antes da divisão do IBAMA teve maior redução de pessoal, o que nos levou a resolver a composição do quadro representativo das UC's com maior flexibilidade incluindo gestores das Unidades de Conservação. As UC's foram selecionadas com base em informações do Cadastro Nacional de Unidades de Conservação(CNUC), nas indicações de coordenadores regionais do ICMBio e de gestores de educação ambiental do MMA que estavam representadas no Encontro de Educadores promovido pelo MMA em 2008 e no Encontro para o Planejamento e Estruturação da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação realizado em 2010. Considerou-se também a inclusão de UC's objeto de projetos de Lei que tramitavam com propostas de revisão de categoria ou de limites de suas áreas. Recorremos para análise comparativa, documentos e relatórios, como o diagnóstico realizado em 2008 para subsidiar o Encontro de Educadores do ICMBio-IBAMA promovido pelo MMA, e o relatório final deste, um importante registro do momento de mudança institucional e das potencialidades mapeadas (ICMBio, 2008)

Compomos assim um conjunto de 28 Unidades de Conservação federais para análise, qualificadas da seguinte forma: 14 Unidades de Proteção Integral, das quais quatro são Estações Ecológicas, nove são Parques Nacionais e uma é Reserva Biológica. 14 Unidades de Uso Sustentável, das quais seis Florestas Nacionais, cinco Reservas Extrativistas e três Áreas de Proteção Ambiental. Desse total, dez unidades ficam no norte do Brasil, cinco no nordeste, seis na região sudeste, quatro na região sul e três no centro oeste. Há representação de pelo menos duas Unidades de cada uma das onze Coordenadorias Regionais do ICMBio. Em relação à representatividade por biomas, nove são da Amazônia, oito de mata atlântica, cinco do cerrado, três do bioma marinho, um do pantanal, um do pampa, e um da caatinga, conforme estão categorizados no CNUC.

A diversidade das Unidades não se destinava uma análise comparativa entre os vinte e oito casos estudados. Nosso interesse estava orientado para uma análise em bloco do quadro situacional da educação ambiental nas UC's, além de reconhecermos as particularidades e potencialidades de ação que possa haver em categorias diferentes.

Mesmo assim, no cômputo geral, não foi observada nenhuma grande diferença resultante da característica por região ou categorização. O que foge à regra vincula-se mais à permanência de ações educativas inseridas em projetos maiores, na continuidade da equipe envolvida e nas articulações viabilizadas por isso.

A nossa participação em oficinas, reuniões e encontros importantes para reestruturação da educação ambiental no ICMBio, na construção da Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENCEA) e a observação em dois dias de reunião do conselho gestor da APA Baleia Franca em Santa Catarina, possibilitou-nos ainda uma maior compreensão do que acontecia na estrutura institucional, as batalhas travadas pelos educadores, as divergências, intenções, bem como diálogos possíveis na elaboração daquela estratégia e uma rica vivência com os desafios e as grandes possibilidades de atuar junto a um conselho gestor em permanente processo de formação e ação.

## ➤ **RESULTADOS**

As Unidades de Conservação no Brasil surgiram seguindo o modelo estadunidense de parques naturais desabitados e se desenvolveu como uma das principais propostas para conservação da natureza, tendo como ponto de partida a ideia de natureza intocada que necessitava ser protegida de um homem genérico e predador, dentro de uma perspectiva a-histórica e dicotômica da relação entre natureza e cultura. Esse modelo de conservação da natureza se torna funcional ao capital, pois ao culpabilizar a espécie naturaliza as relações econômicas e propõe por meio de soluções gerenciais e técnicas a reserva de estoques naturais como campos de concentração da natureza (DIEGUES, 2004)

Tais áreas protegidas que poderiam servir para questionar o capitalismo ao apontar limites de um sistema que se estrutura sobre a exploração tanto entre os homens como sobre a natureza, ao invés de impedir o avanço de atividades produtivas que consomem grandes extensões de terra com uso de tecnologias e insumos impactantes sobre a terra, os rios e as florestas, tem impactado o meio de vida das comunidades tradicionais ao restringir a elas o uso desses espaços que lhes fornece os meios de subsistência, de trabalho e produção além da base material de suas representações simbólicas.

Dessa forma a propagação dessas áreas protegidas em territórios ocupados por populações tem ocasionado casos recorrentes de conflitos, cabendo ao Estado mediar os interesses conflitantes e assegurar os objetivos de proteção à biodiversidade. No bojo de um movimento maior de implantação de espaços públicos de participação social, criados no Brasil desde a Constituição de 1988, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação instituiu os conselhos gestores como instrumento para a gestão participativa, com vistas à minimização de conflitos, ao estabelecimento de acordos e compartilhamento das responsabilidades na gestão dessas unidades (BRASIL, 2004).

A educação ambiental desenvolvida na gestão ambiental pública federal, desde sua primeira instituição prevista para essa finalidade, estimulava programas nas unidades de conservação com vista à conscientização pública sobre os benefícios da conservação da biodiversidade e da manutenção dessas áreas. Essa perspectiva foi ampliada junto ao movimento que incorporou a dimensão social à questão ambiental, buscando as comunidades do entorno das Unidades e incluindo-as nos objetivos da conservação. O acirramento de conflitos ambientais aproximou os grupos mais pobres da sociedade e os movimentos sociais da questão ambiental e no cenário das UC's os conselhos gestores passaram a ser considerados espaços pedagógicos para uma ação



educativa com vista à formação cidadã, à equiparação de poder e ao controle social (IBAMA, 2005).

Analisar as políticas de EA e as controvérsias do campo através do percurso histórico do que constituiu a educação ambiental no Brasil e na gestão ambiental pública em particular nos possibilitou ver os avanços e os recuos feitos pela perspectiva socioambiental e crítica em sua disputa com o conservacionismo hegemônico nas unidades de conservação.

Foi possível acompanhar o significado atribuído à educação ambiental pelas diferentes posições ocupadas pelo setor educativo na gestão ambiental pública e por sua situação orçamentária. De ação ligada à coordenação de comunicação social para divulgação institucional, passou a setor de diretoria de pesquisa e divulgação, posteriormente assumiu uma coordenação geral específica no IBAMA. Ao mesmo tempo, no Ministério do Meio Ambiente a educação ambiental assumia uma diretoria. Vinculou-se pelo IBAMA à diretoria socioambiental criada pela interlocução com as populações tradicionais até ser apagada pela medida provisória que dividiu o Instituto, enquanto no Ministério passava de Diretoria de Educação Ambiental a departamento. Foi ainda no movimento entre a institucionalização da educação ambiental por leis e programas e os “esquecimentos” de sua existência, tanto na criação do IBAMA como na inflexão marcada por sua divisão e a criação do ICMBio, que localizamos os sentidos em disputa não só na educação ambiental, mas nas concepções de desenvolvimento e de sustentabilidade em jogo. Afinal, para sustentar o crescimento em curso e atender aos interesses de mercado de que serviria uma educação ambiental que propõe transformar o espaço técnico da gestão em espaço político e público? Favorecer a redistribuição de saber e poder para efetivar o controle social, a quem interessa? Nesse contexto mais serve uma educação estrita à conscientização para a conservação de um subjetivo “bem comum” e Unidades de Conservação que agreguem à função de concentrar a biodiversidade negócios de mercado como o ecoturismo, estimulando a empregabilidade em serviços e o empreendedorismo de populações locais.

O processo de evolução da EA na gestão ambiental pública fez-se dentro de um cenário de lutas sociais pelo retorno da democracia no Brasil e da realização de conferências e acordos internacionais que foram determinantes na institucionalização do campo ambiental. O contexto maior de seu desdobramento, no entanto, foi de reestruturação do Estado e da economia, parte da implantação em âmbito global do projeto neoliberal que trouxe consequências para as sociedades latino-americanas e gerou impactos sobre a cultura política desses países. Têm-se assim a confluência de dois processos políticos distintos: o alargamento da democracia expresso na criação de espaços públicos e na participação da sociedade civil nas políticas públicas e a emergência de um projeto de Estado mínimo, fruto da adequação ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington que estará presente na elaboração da agenda pública local. Termos polissêmicos, que antes faziam parte do léxico exclusivo das lutas pela democratização, foram assimilados pelo projeto neoliberal e se consolidaram gerando a falsa ideia de um consenso, com repercussões também no campo da educação ambiental e políticas daí resultantes (DAGNINO, 2004).

Esses conceitos na EA foram incorporados com diferentes concepções, e ganharam legitimidade ao se materializar por meio de instrumentos legais e documentos técnicos orientadores. Como parte do discurso hegemônico penetraram todas as tendências do campo, sendo problematizados e re-contextualizados pela vertente mais crítica.

Quanto às tendências e concepções em disputa na EA, analisadas com a ajuda de diversos autores do campo (LOUREIRO 2004 , LIMA 2002 , LAYRARGUES 2004 ), nos possibilitou ver um arranjo entre o que seria uma linha conservadora para a qual a política estaria fora da ação, uma linha “reformista” que assume a educação como processo político na perspectiva de adequação ao sistema e uma linha crítica/transformadora onde a educação é assumida como ato político em toda sua plenitude com vista a transformação social e pessoal. Nosso entendimento é que há no campo uma readequação da visão conservadora, menos polarizada e mais próxima à perspectiva reformista, fazendo parecer que o centro das disputas hoje se afasta da EA conservadora, no sentido clássico do termo, concentrando-se entre o que chamamos de perspectiva reformista e perspectiva transformadora, críticas à primeira. Essa situação, que aguça a aparência de um consenso no discurso dos diferentes posicionamentos do campo aumenta a necessidade de maior explicitação quanto à filiação dos conceitos e à intencionalidade que orientam nossas ações, a fim de melhor avaliarmos as forças em campo, as alianças possíveis de serem construídas e as estratégias pertinentes para alcançarmos nossos objetivos de transformação.

Atendendo aos objetivos da tese analisamos as relações estabelecidas entre sociedade, natureza, educação e unidades de conservação, apresentadas por um quadro de entrevistados relacionados à gestão da educação ambiental no MMA, IBAMA e ICMBio entendendo-os como interlocutores das tendências em disputa. Os entrevistados representam em conjunto uma grande contribuição à educação ambiental por endossarem a dimensão social na questão ambiental e em particular pela aproximação da gestão ambiental pública com a educação popular. Eles apresentam diversidade na formação acadêmica e todos são pós-graduados, com elevado número de mestres e doutores em alguma área das ciências sociais ou humanas. Em poucos casos os entrevistados tinham vínculo anterior com o campo da educação, provavelmente herança da pouca proximidade que a gestão ambiental teve historicamente do campo educativo. Em alguns casos esses atores buscaram maior formação nesse campo após aproximação com a educação ambiental.

A adesão ao campo se deu por ativismo político, representatividade política ou trajetórias da vida profissional e o trânsito desses agentes para dentro das funções do Estado se deu por três tipos de acesso: pela militância em Movimentos sociais e partidos, por ações em ONGs, por trajetória profissional no serviço público incluindo transferência de instituições federais e por concursos. Esses agentes ao entrarem na gestão ambiental pública trouxeram concepções, sentidos e representações de grupos sociais que influenciaram suas posições nesse espaço e seu desempenho como gestores de políticas públicas. O tipo de vínculo que mantinham com o serviço público em 60% dos entrevistados eram como servidores públicos, desses três ocupavam cargos de confiança, mas todos tinham vivência na área, configurando um cenário onde a EA se estrutura ainda com um quadro de profissionais escolhidos por critérios políticos, embora considere critérios também técnicos.

A análise das entrevistas revela divergências nas concepções dos educadores/gestores em relação à sociedade e natureza, função das Unidades de conservação, vínculo entre estado e sociedade civil e possibilidades e limites da educação ambiental que influenciaram suas decisões ao optar por determinadas estratégias pedagógicas. Sinteticamente podemos afirmar que enquanto parte dos entrevistados reconhece que as relações historicamente estabelecidas para a produção social foram determinantes para o estranhamento entre homem e natureza, em

depoimentos minoritários embora se reconheça que essas relações foram alteradas historicamente o foco é colocado em causas culturais e numa perspectiva mais subjetiva e autodeterminada. A relevância das UC's, acompanhando esses sentidos, é bastante problematizada, principalmente as de proteção integral, quando foram sublinhadas suas limitações como instrumento de conservação e seu caráter potencial de injustiça socioambiental, na outra posição são defendidas como um bem em si, inclusive pelas possibilidades sensibilizadoras e pedagógicas. Nessa questão uma polarização maior dizia respeito à possibilidade da formação de alianças nas UC's entre socioambientalistas e conservacionistas contra a posição hegemônica e a favor do "ideário ambientalista". Em todos os depoimentos, no entanto, a participação social foi considerada fundamental de acordo com diretrizes gerais que instrumentalizam a gestão dessas instituições.

Quanto ao vínculo estabelecido entre Estado e Sociedade Civil no compartilhamento da gestão, embora haja convergência ao tratar da exigência do protagonismo do Estado na criação dessas Unidades e no valor dos conselhos gestores como nova institucionalidade para a intervenção social, nós observamos algumas diferenças importantes. Uma primeira diferença está na perspectiva dicotômica de alguns entrevistados, que separa e contrapõe Estado e sociedade civil e, no nosso entendimento, se liga à compreensão de sociedade civil como um protagonista social uno, ofuscando disputas entre interesses divergentes, que nos conselhos seriam representados por atores sociais com propostas antagônicas para a gestão ambiental. A segunda diferença mantém relação com a primeira, e diz respeito à leitura que fazem do Estado: alguns apontam seu papel de regulador de usos e mediador de interesses para minimizar assimetrias enquanto outros o veem como um promotor da ação da sociedade civil para minimizar o que possa haver de conflito e fortalecer margens de reconhecimento e solidariedade de um ideal comunitário.

Os desafios e as estratégias para educação ambiental em Unidades de Conservação são apresentados pelos educadores entrevistados em sintonia com essas concepções. Assim o sujeito da ação educativa tanto aparece como "sujeito natural", afastado da natureza por motivos derivados da cultura principalmente e para o qual são prescritas ações educativas para despertar novas sensibilidades e consciência quanto à conservação, como por outros aparece voltada à formação do "sujeito histórico", ao desvelamento da questão ambiental intrinsecamente conflituosa, priorizando a operação efetiva de canais de mediação de conflitos e participação que são entendidos como espaço eminentemente pedagógicos. No primeiro caso, ao se objetivar principalmente uma mudança cultural, espaços de interação e comunicação são essenciais e previstos para a mobilização e fortalecimento dos diversos atores, enquanto na outra perspectiva a gestão participativa nos Conselhos gestores é vista como prioritária pela concretude que representa à aglutinação de sujeitos vinculados à UC e pelo aspecto transversal da ação educativa.

Os maiores desafios para a ação educativa nas Unidades, de acordo com as entrevistas, se referem à recorrente falta de centralidade da educação ambiental e à necessidade de torná-la mais orgânica e contínua. Dessa observação decorrem as demais necessidades: a formação permanente de gestores, conselheiros e demais envolvidos com a UC, tornar a gestão participativa relevante e mais democrática e com capacidade para receber a "intervenção de grupos sociais diferenciados" (SAISSE, 2011).

O desenvolvimento da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC (ENCEA) refletiu parte das divergências observadas

incluindo a questão do foco da ação educativa no processo da gestão ou na esfera da comunicação e a escolha dos atores privilegiados para sua construção.

Podemos dizer que as UC's se configuram como cenários de disputa entre as orientações com foco na educação para a gestão ambiental pública e na educomunicação. Ambas se distanciam da posição conservadora da EA e do viés conservacionista hegemônico nessas Unidades, mas guardam divergências entre si e buscam influenciar nas políticas públicas em construção para aquelas. Por isso a posição dos entrevistados na avaliação dessa Estratégia passou pelo lugar que se encontravam durante seu processo de construção, pelo que consideravam ser mais estruturante para a ação educativa, se a gestão do território ou projetos de aglutinação variados, e como avaliavam a intencionalidade da Estratégia: se múltipla e complacente para abarcar a diversidade da educação ambiental e das demandas nas UC's ou propositiva, definindo uma posição no campo da educação ambiental e um sentido para objetivos da Unidade de Conservação.

Buscamos visualizar o panorama recente das atividades educativas desenvolvidas nas UC's federais, observando o perfil e a intencionalidade das suas ações. Obtivemos um conjunto de 28 Unidades sendo 14 de categorias classificadas para Proteção Integral e 14 de Uso Sustentável que possibilitou a percepção da situação da educação ambiental nas Unidades de Conservação federais, levando em consideração elementos estruturais e operacionais presentes bem como níveis de expectativas dos agentes que atuam nas UC's.

O fim da Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA, em 2007, responsável até então pelo gerenciamento e apoio ao trabalho desenvolvido nas UC's, foi bastante prejudicial ao desenvolvimento da ação educativa. Não apenas no que significou em termos de desmantelamento de recursos orçamentários e humanos, como na quebra estrutural do projeto de educação inserido na gestão das Unidades, desenvolvido por mais de dez anos junto aos conselhos gestores e às comunidades atingidas. A experiência acumulada não foi perdida, mas inegavelmente a interrupção fez retroagir o processo organizativo da ação e o envolvimento dos grupos sociais (SAISSE, 2011).

Apesar do empenho dos servidores do ICMBio, responsáveis pela gestão e educação nas Unidades, em manter as ações compromissadas com os atores locais e dos esforços feitos junto ao MMA desde 2008 para estruturar a educação ambiental no Instituto, somente a partir do final de 2010 consolidou-se a criação da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação do ICMBio e iniciou um processo de discussão, com a elaboração de um plano de trabalho junto aos educadores das UC's federais. Observando as informações sobre os aspectos estruturais e organizacionais para a ação educativa nas UCs, podemos afirmar que entre 2008, ocasião do Encontro de Educadores do IBAMA e ICMBio e 2010 não houve grande alteração, apenas agravamento gerado pela falta de recursos financeiros e principalmente pela diminuição do quadro de servidores identificados com a prática educativa desde a divisão do IBAMA, o que abriu mais espaço para outras organizações da sociedade civil atuarem sem muito critério. Sem recursos específicos e contando com poucos profissionais, grande parte das ações são feitas através de parcerias, raramente oficializadas por meio de algum instrumento (SAISSE, 2011).

O panorama geral revela, na maior parte das vezes, a educação ambiental acontecendo pontualmente para atendimento de demandas. Encontramos um pequeno número de servidores responsáveis pela ação educativa, sendo essa desenvolvida na

brecha da gestão da Unidade, em situações de improviso e compartilhando os mesmos recursos físicos e financeiros destinados a toda gestão da UC.

Apesar de ser exigência do SNUC um número reduzido das Unidades analisadas tinham plano de manejo atualizado e conselhos gestores atuantes. O agravante da situação é que, devido às pressões institucionais, inicia-se um processo acelerado para efetivação desses instrumentos de gestão que têm na educação uma contribuição fundamental para qualificá-los na gestão participativa. Como era previsto devido ao contexto em que são criadas as UC's, em quase a totalidade analisada, ocorriam casos de conflitos. Estes conflitos se ligavam em maior número a problemas fundiários, mineração, agropecuária e pesca ilegal. Em seis dos casos onde não havia ação educativa há registro de sérios conflitos socioambientais, entre as quais duas relacionadas à pressão para “alteração de categoria ou limites”, o que remete a necessidade de uma estratégia educativa para essas áreas fundamentadas na mediação de conflitos e no fortalecimento dos conselhos gestores que devem considerar as assimetrias de poder e a importância da formação dos atores sociais envolvidos para a ação política. No entanto, em referência à linha pedagógica adotada na ação, na maior parte das vezes obtivemos respostas genéricas e vagas, sinalizando que agiam “por intuição” e sem muito conhecimento das discussões e propostas discutidas na EA. Um número restrito de casos, representados por educadores que atuavam na área desde o IBAMA fizeram referências mais específicas vinculadas ao campo crítico.

As ações relacionadas são majoritariamente vinculadas à proteção da biodiversidade e à fiscalização, direcionadas a uma grande diversidade de atores sociais e desenvolvidas por meio de oficinas, palestras, reuniões e trilhas interpretativas. Por um lado isso atende à diversidade de demandas que chegam às Unidades, por outro reflete falta de organicidade do programa educativo.

As maiores dificuldades apontadas pelos educadores e gestores que participaram da nossa pesquisa diziam respeito a questões de infraestrutura básicas para o trabalho, à falta de prioridade da ação, à falta de apoio institucional e à necessidade de formação articulada e contínua dos profissionais que atuam na ponta. Esta última bastante sublinhada, principalmente pelos gestores. Uma segunda ordem de dificuldades do trabalho educativo dizia respeito à articulação da EA com os demais instrumentos de gestão e macroprocessos do ICMBio e da capacidade de atuar na mobilização dos grupos sociais e na mediação de conflitos. As perspectivas por eles expressadas estavam ligadas à possibilidade da ação ter continuidade e vínculo com a gestão. Já ao fim de nosso acompanhamento pela pesquisa, a criação da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação (CEAC) vinculada ao Macroprocesso de Gestão socioambiental, e o envolvimento maior dos profissionais das UCs nas discussões da ENCEA contribuiu positivamente para suas perspectivas.

## ➤ **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em uma época histórica tão contraditória, quando um governo de esquerda financia com recursos públicos oportunidades de negócios em serviços nos Parques Nacionais com foco em aventura e lazer; quando cria em cinco anos 24 milhões de hectares de novas áreas de conservação federais ao mesmo tempo em que por pressão econômica onze projetos de lei tramitam com o objetivo de reduzir unidades de conservação criadas pelo governo federal, beneficiando o agronegócio, pecuaristas e mineradoras; quando a revisão do código florestal representa um iminente retrocesso

para a política ambiental, desencadeando aumento de desmatamento, da impunidade e deixando as populações rurais e tradicionais ainda mais vulneráveis, quais possibilidades de sucesso teriam projetos para uma educação ambiental que se quer crítica, emancipatória e transformadora?

As possibilidades e limites da EA no contexto das UCs são também determinados pelas contradições inerentes ao modo de produção capitalista: as relações entre capital e trabalho e capital natureza, relações que são internalizadas pelo Estado e estarão nas políticas públicas.

Na avaliação de um dos educadores entrevistados o caminho é de pedras e de muita dificuldade pela composição do governo que dificulta a visualização de projetos antagônicos. A lógica de esvaziar o que vinha se construindo nas políticas públicas ambientais por aproximação de movimentos populares evidencia que o que se busca é a viabilidade econômica. Dessa forma exigências quanto a licenciamentos e condicionantes serão válidas enquanto não inviabilizarem o projeto desenvolvimentista e podem ampliar o caráter de responsabilidade social, mas não estão postas como garantia de deveres e direitos.

Vale lembrar que o Estado não é público a priori. Ele se torna público com o tensionamento e com as disputas sociais. Embora operem no estágio de acumulação capitalista se pode criar, em alguns setores, situações favoráveis para tornar o Estado mais público, onde acreditamos que a educação tenha um papel fundamental.

De acordo com o pensamento marxista é na própria contradição que se avança, ao expor o avesso do que antes estava sincronizado e oculto. Nesse sentido o momento pode ser promissor no desvelamento de questões de fundo que envolvem a criação de unidades de conservação e oportuno para a reflexão sobre o que nos importa conservar, com que propósito, junto a quem e do que queremos proteger. Para isso é fundamental ter nos conselhos de gestão uma presença maior de representação dos movimentos sociais e fortalecê-los como espaços pedagógicos de formação, mas também como lugar possível de deliberação e ação para que de fato ocorra o compartilhamento de responsabilidades.

Não perdendo de vista o alento ao final da pesquisa com a criação da CEAC e seu colegiado de educadores, as propostas de mobilização e o espaço obtido pela gestão participativa que merecem um estudo que as acompanhe, o desafio é ampliar o poder de organização e de participação, tendo em mente que o Estado está sempre em disputa e que apesar das forças hegemônicas, está aí para ser tensionado.

Finalizamos com uma reflexão apresentada já no início de toda essa jornada, quando a EA na gestão ambiental buscava superar os limites estreitos da conservação ambiental e do conservadorismo político, mas que se mantém pertinente, 35 anos depois.

“a participação sempre é possível dentro do Estado como processo histórico de conquista (...) declará-la impossível é muitas vezes tática para se manter uma crítica atraente, sem consequência prática ...não há processo participativo sem risco(...)os limites da ação do Estado são reais mas de outra ordem, a começar pela problemática do planejamento...seu horizonte sistêmico, sua tendência impositiva e sua marca tecnocrática. Como função sistêmica, o planejamento não poderia planejar sua superação...por mais que queira introduzir mudanças, seleciona aquelas que repercutem em sua melhoria, não em sua superação. Confirmar o sistema no entanto, não precisa coincidir com o refinamento de sua perversidade possível. Pode também levar ao amadurecimento dele, e a mais longo prazo colaborar com sua superação.”

(SEMA, 1985 s/p)

## ➤ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. LEI 6938/1981 institui a *Política Nacional do Meio Ambiente*.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a *Política Nacional da Educação Ambiental* e dá outras providências.(1999). DECRETO Nº 4.281, DE 25 DE JUNHO DE 2002. Regulamenta a Lei no 9.795.
- BRASIL. *Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza* – (2004) SNUC, lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. 5.ed.aum.Brasília:MMA/SBF.56p.
- CHIZZOTTI, A.(2001)*Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- DAGNINO, E, (2004) “*Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?*” En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización.Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110.
- DIEGUES, A.C.(2004) *O Mito moderno da natureza intocada*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec/NUPAUB/USP.
- GUIMARÃES, M.(2004) *A formação de educadores ambientais*.Campinas,SP: Papirus,
- INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA /DIRPED/DIED(1993). *Educação Ambiental*. Brasília. (livreto)
- INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA (1996). *Diretrizes da Educação Ambiental* IBAMA,Brasília: IBAMA.
- INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA /CGEAM(2005). *Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental*. Brasília: IBAMA.
- INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE /MMA.(2008). *Relatório Final: Encontro De Educadores Ambientais* Do Instituto Chico Mendes De Conservação Da Biodiversidade (ICMBIO) E Do Instituto Brasileiro Do Meio Ambiente E Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Brasília.
- LIMA, G.F.C. (2002). *Crise ambiental, educação e cidadania*. In: CASTRO,R.S, et. al (orgs), Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez.
- LAYRARGUES, P.P(coord.) (2004) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília:MMA.
- LOUREIRO, C. F. B. (2004).*Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICOS E DA AMAZONIA LEGAL/SECRETARIA DE COORDENAÇÃO DOS ASSUNTOS DO MEIO AMBIENTE/PNUD. (1997). *Programa Nacional de Educação Ambiental*. PRONEA Brasília-DF. 28p
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (2005). *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental.2005.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (2009). *Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental* no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Brasília. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/diagnostico\\_encea.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/diagnostico_encea.pdf). [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/encea\\_docprel.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encea_docprel.pdf) Acesso em 15/11/2009
- PRICE WATERHOUSE-GEOTÉCNICA(1992). *Fortalecimento Institucional do IBAMA. Cenários de educação ambiental* – Relatório Final. Brasília, (doc.mimeo.)
- QUINTAS,J. (2004). *Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória* in LAYRARGUES,P.P (Coord.) IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA. Brasília:MMA, 156 p.
- \_\_\_\_\_ (2009)*Educação Ambiental na Gestão Participativa de Unidades de Conservação*. (no prelo)

SECRETARIA ESPECIAL de MEIO AMBIENTE(1985). Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental. ***Participação e Meio Ambiente***: uma proposta educativa preliminar, por Pedro Demo. Brasília, 50 p.

SAISSE, M. V. (2011) ***Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil***: as unidades de conservação como campo de disputa. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, Rio de Janeiro, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S.(2008). ***Introdução à pesquisa em ciências Sociais***: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo:Atlas.