

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO AGROPECUÁRIO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA -
AMAZÔNIA ORIENTAL

CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

ANA PAULA DOS SANTOS GARCIA

A Educação Ambiental como Intervenção na FLONA do Tapajós

Belém
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO AGROPECUÁRIO
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA –
AMAZÔNIA ORIENTAL

CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

ANA PAULA DOS SANTOS GARCIA

A Educação Ambiental como Intervenção na FLONA do Tapajós

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Prof. Heribert Schmitz

Belém
2008

GARCIA, Ana Paula dos Santos

A educação Ambiental como Intervenção: O caso da FLONA do Tapajós. Belém: NEAF/UFPA, Embrapa Amazônia Oriental, 2008. 140p. (Dissertação de Mestrado)

1. Educação ambiental. 2. Extensão rural. 3. Participação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

CENTRO AGROPECUÁRIO

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA –**AMAZÔNIA ORIENTAL**CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

ANA PAULA DOS SANTOS GARCIA

Educação Ambiental como Intervenção na FLONA do Tapajós

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Data: 28/08/2007

Banca Examinadora:

Prof.º Dr. Heribert Schmitz

Prof.ª Dr.ª Luciana Miranda Costa

Prof.ª Dr.ª Marilena Loureiro da Silva

Prof.ª Dr.ª Dalva Maria da Mota

Belém

2008

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por me oportunizar dar mais este passo rumo às conquistas que almejo alcançar.

Entre os mortais, especialmente, ao meu orientador Heribert Schmitz pela sua valiosíssima paciência e competência durante as discussões, sempre acompanhadas de estímulo e emprego de confiança, fundamentais para a construção deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente, o qual contribuiu sobremaneira com a minha trajetória acadêmica e com o desenvolvimento deste trabalho.

Aos moradores da Floresta Nacional do Tapajós, especialmente ao Edielson Rodrigues e Seu Joaquim que me acompanharam nas andanças durante a pesquisa de campo e pelo fornecimento dos depoimentos.

Ao querido Henrique por me ouvir sobre minhas inquietudes teóricas durante toda a construção deste trabalho e ter a capacidade de me abrandar o coração.

Dedico este trabalho

Aos filhos da minha vida: Paulo Júnior e Paula Stephanie, companheiros inseparáveis, que torcem por minhas conquistas, me dedicam seu amor incondicionalmente e me alegram os dias.

A Margareth Monteiro da Gama e Eduardo Lauande (*in memoriam*), que tão jovens se foram daqui, mas, antes de ir, tantas e tantas vezes, me fizeram rir da vida, me deixando lembranças saudosas, grafando sua passagem na minha história.

Nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social (Frederico Loureiro)

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	13
2-HIPÓTESES	22
3-PERGUNTAS DA PESQUISA	22
4-OBJETIVO GERAL	23
4.1 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
5-METODOLOGIA DA PESQUISA	24
6-REFERENCIAL TEÓRICO	
6.1- EDUCAÇÃO AMBIENTAL	32
6.2-O ESVAZIAMENTO NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	39
6.3- AS VERTENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	43
6.3.1-Educação ambiental conservadora	44
6.3.2-Educação ambiental crítica	46
6.2.3 Educação Ambiental Emancipadora	48
6.4-INTERFACES ENTRE A EXTENSÃO RURAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	51
6.5- IDENTIDADE DO EXTENSIONISTA E DO EDUCADOR AMBIENTAL	56
6.5.1-Identidade do extensionista	58
6.5.2-Identidade do Educador ambiental	60
6.6- PARTICIPAÇÃO	62
7-O CONTEXTO DA PESQUISA	67
7.1- ANTECEDENTES DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS	67
7.2-CARACTERÍSTICAS DA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS.....	72
7.3- CAMPO DE INTERAÇÕES	84
7.4- COMUNIDADE DO MAGUARY	89

8- A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDA PELO PSA NA FLONA DO TAPAJÓS

8.1-A INTERVENÇÃO	91
8.2- AS PRÁTICAS	95
8.2.1- O processo de implantação dos Sistemas Agroflorestais	96
8.2.2- O ecoturismo de base comunitária	99
8.2.3- As campanhas para a gestão de Resíduos sólidos	101
8.3- OS MÉTODOS	103
8.4- AS MUDANÇAS PRETENDIDAS	106
8.5- A PARTICIPAÇÃO	110
8.6- OS EDUCADORES AMBIENTAIS E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	117
9- CONCLUSÕES	122
10- BIBLIOGRAFIA	129
11- ANEXOS	134

Anexo 1: Roteiro de entrevista aplicada aos técnicos do Projeto Saúde e Alegria

Anexo 2 : Roteiro de entrevista para o grupo-alvo das práticas de educação ambiental

Anexo 3: Localização da FLONA do Tapajós no mundo, no Brasil e no Pará

Anexo 4: Mapa do Zoneamento da Floresta Nacional do Tapajós

LISTA DE SIGLAS

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural

ACS - Agente Comunitário de Saúde

AITA - Associação Intercomunitária do Tapajós

APRUSSANTA - Associação dos Produtores Rurais de São Francisco

ASMIPRUT - Associação Intercomunitária de Mini e Pequenos Produtores Rurais da Margem Direita do Tapajós

ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural

CEAPS - Centro de Estudos Avançados de Promoção Social e Ambiental

CLIS - Conselho Legal Integrado de Saúde

DRP - Diagnóstico Rural Participativo

DRR - Diagnóstico Rural Rápido

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FIT - Faculdade Integrada do Tapajós

FLONA - Floresta Nacional do Tapajós

GDA - Grupo de Defesa da Amazônia

GEAM - Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBDF - Instituto Brasileiro do Desenvolvimento Florestal

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPAM - Instituto de Pesquisa da Amazônia

ITERPA - Instituto de Terras do Pará

ITTO - Organização Internacional de Madeira Tropical

LBA - Experimento de Grande Escala da Biosfera – Atmosfera da Amazônia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

NUMA - Núcleo de Meio Ambiente

ONG - Organização Não Governamental

PPG7 - Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais Brasileiras

PROMANEJO - Projeto de Apoio ao Manejo Florestal Sustentável na Amazônia

PSA - Projeto Saúde e Alegria

SAF - Sistemas Agroflorestais

SECTAM - Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente

SNUC - Sistema Nacional das Unidades de Conservação

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UFPA - Universidade Federal do Pará

Resumo

As intervenções de educação ambiental, semelhante às de extensão rural, tradicionalmente, se desenvolveram com vistas a alcançar determinados comportamentos do seu grupo-alvo. Essas intervenções surgiram a partir da necessidade de disseminar conhecimentos e/ou técnicas a este grupo com intenções de gerar a melhoria na sua qualidade de vida.

A problemática que motivou a realização desta pesquisa é a de que apesar de ser verificado um grande número de projetos direcionados à prática de educação ambiental no Pará e, neste caso, na Floresta Nacional do Tapajós, os problemas ambientais se mantêm e se aprofundam. O foco principal desta dissertação são as intervenções que o Projeto Saúde e Alegria (PSA) realiza sob o rótulo de educação ambiental junto a populações tradicionais de uma comunidade pertencente a esta unidade de conservação.

O referencial teórico que orienta este trabalho estabelece inter-relações com as categorias: educação ambiental, extensão rural e participação, que foram revisadas a fim de subsidiar o estudo, relacionando-as às intervenções desenvolvidas sob o rótulo de educação ambiental para compreender como estas ocorrem, como se dá o fenômeno da participação do grupo-alvo e suas interfaces com a extensão rural.

O estudo evidenciou um descompasso entre os discursos dos técnicos do projeto e suas práticas, pois, apesar do desejo em realizar uma prática diferente, a exemplo dos espetáculos circenses para ressaltar o aspecto lúdico, acreditando desenvolver uma educação ambiental na perspectiva transformadora, os fundamentos da educação ambiental conservadora ainda estão muito presentes nessas intervenções. Semelhante ao que, tradicionalmente, se verifica nas intervenções de extensão rural, estes técnicos empregam considerável “fé” na informação e na transmissão de conhecimentos ao indicar comportamentos ecologicamente corretos, o que ocorre sem um processo de problematização da realidade. Essas intervenções não conseguem alcançar as mudanças de comportamentos pretendidas já que para tanto é necessário uma série de mudanças nos modos de pensar e de se comportar das pessoas, o que não se alcança pela mera transmissão de conhecimentos.

Apesar do discurso dos técnicos apontarem o uso de metodologias participativas, a participação do grupo-alvo ocorre com a mediação destes, caracterizando-se em uma participação passiva, concedida e simbólica já que os processos demandam dos técnicos e os indivíduos são mantidos na ilusão de estarem realizando a participação política e social.

A maioria das atividades que o projeto desenvolve sob o rótulo da educação ambiental são, na verdade, atividades ambientais. Apesar dos técnicos empregarem enorme intencionalidade ao seu “fazer educativo” estes continuam reproduzindo as relações tradicionais de educação ao prescreverem normas de conduta no trato com a natureza, geralmente construídas fora do contexto do seu grupo-alvo, o que se insere em uma tendência que vem se processando no Brasil, que é o esvaziamento da educação ambiental.

Palavras chaves: Educação Ambiental, Extensão Rural, Participação

Abstract

The Environmental Education's involvement had development to get specific conducts for its target, as the Rural Extension. These interventions came from on necessary proper known and techniques to groups with intents to create a Quality Live better.

The problematic incited in produce the research to notice a great deal of Environmental Education projects in Pará and the Forest National of the Tapajós, but the environments problems are continued and intense. The main focus of this text is the intervention of the Project Health and Smile (PSA), to make an image of environmental education together with traditional population of one community relate to this conservation's unit.

The abstract which conduct this work fix a connection with some categories, how: environmental education, rural extension and participation. And it were review to help the study and having links with interference made about the theme environmental education to comprehend how it happen, how the phenomenon of participation of target come, and the interfaces with rural extension.

The study put a fault of order in evidence, the discusses about project's techniques and their practices, because the fundamentals of maintain environmental education are very presents in the interventions until when have the will to realize different action, for example, in a show of circus where stick out aspects of entertainment. Traditionally, similar with what find out in interventions of rural extension this techniques devote considerable "faith" at information and transmission of known to show conduct of ecologically right. And it happens without one problematic process of reality. Those interventions don't get the changes of conduction hopes, whereas is necessary a series of changes on think and action manners the people, it isn't get through of known transmission.

After all, the techniques' discusses show to used to the communicate methodologies. They have participation and intervention of the target, it describe a passive participation, conceded and symbolic. Having been the processes required by the techniques and the individuals to maintain illusion of they're doing the politic e social participation.

The majority of activities that the project develops about theme environmental education are environments activities, in the reality. Although, the techniques doing very intentionality to "make education" they continue reproducing the traditionalist connections of education when they become void the conduct norms of deal with the nature, often out of context with the target what is implant in a tend which come been thinking in Brazil, the emptying of environmental education.

Key Words: Environmental Education, Rural Extension, Participation

1 INTRODUÇÃO

As intervenções realizadas na Floresta Nacional (FLONA) do Tapajós ocorrem por meio de inúmeros projetos e programas direcionados à mudança de comportamento dos moradores desta quanto a preservação e conservação do meio ambiente.

A população existente nesta unidade de conservação é composta por: posseiros, colonos assentados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mas, principalmente por variados tipos de populações tradicionais (indígenas, pescadores, seringueiros, pequenos produtores, entre outros) que se distribuem em comunidades principalmente às margens dos rios e estradas. Estamos considerando os moradores da FLONA do Tapajós “populações tradicionais” pelo fato de que estas são portadoras de experiências no uso e manejo da floresta e seus recursos preocupadas com a capacidade de recuperação das espécies animais e vegetais, que são indispensáveis para a garantia de sua subsistência.

Segundo Diegues (1996, p.85-87) as “populações tradicionais” são aquelas cuja cultura reflete um “complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e símbolos que levam a manutenção dos ecossistemas naturais”. Essas populações possuem um conhecimento secular acerca dos ecossistemas onde constroem a sua existência material, vivem em quase simbiose com a natureza e seus ciclos, possuem sistema produtivo, em grande parte, vinculado à agricultura de subsistência e extrativismo com reduzida acumulação de capital, reservando considerável importância à unidade familiar ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício de suas atividades econômicas e sociais.

Semelhante ao que ocorreu no restante do mundo essas populações presentes no interior da FLONA do Tapajós foram consideradas, à época da criação da área de preservação/conservação, inimigas do projeto de proteção da natureza. A criação dessas áreas por muito tempo foi a principal estratégia de conservação da natureza dos países de Terceiro

Mundo, que importaram o modelo norte-americano, desconsiderando a peculiaridade dos países tropicais de possuir variados tipos de populações tradicionais morando em seus limites.

Essas áreas foram pensadas por concepções naturalistas, para as quais a única maneira de proteger a natureza seria afastá-la de sua destruidora: a civilização urbano-industrial, criando-se espaços onde seriam guardados “pedaços do mundo natural”, a serem mantidos distantes da ação do homem. A idéia de natureza contemplativa, levantada pelos preservacionistas¹, influenciou a criação das unidades de conservação no mundo inteiro, o que foi denominado por Diegues (1996) de “o mito moderno da natureza intocada”.

Conforme pode ser constatado na Lei do Sistema Nacional das Unidades de Conservação de 2000 (SNUC), a qual, apesar de representar uma conquista para as populações moradoras em unidades de conservação por permitir sua permanência nos seus limites, impõe a elas uma série de regras de conduta referentes ao uso dos recursos naturais e o dever de se comportarem para continuar morando lá, o que mostra que essas populações são consideradas causadoras dos problemas ambientais e portadoras de comportamentos inadequados.

A referida lei tem entre suas diretrizes e objetivos o apoio e cooperação de Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Privadas e outros atores sociopolíticos para, entre outras coisas, o desenvolvimento de práticas de educação ambiental. Assim, a adequação do comportamento dessas populações ao desejado por seus gestores e pelo projeto de preservação/conservação da natureza, vem ocorrendo por meio de práticas que se rotulam de educação ambiental, a partir da justificativa de que estas devam ser educadas para tornarem-se aliadas na proteção da mesma para evitar maiores invasões em seus limites, conter o desmatamento e outras agressões aos recursos da floresta.

¹ Os preservacionistas acreditam que a humanidade deveria salvar “pedaços da natureza” da ação antrópica. Contrários à esta idéia estão os conservacionistas que defendem o uso racional dos recursos por meio da prevenção do desperdício de forma preocupada com a cota de reabastecimento dos recursos naturais.

Os gestores de unidades de conservação investem seus esforços, em grande parte, com a fiscalização e repressão aos comportamentos que se desviam dos desejados. No caso da FLONA do Tapajós, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) transfere a tarefa de educar a outras instituições por sua posição de gestor da unidade, já que seu poder de convencimento frente à proposição de comportamentos às populações da FLONA é dificultado, pois, apesar de ter poder de fazer imposições a essas populações, a aceitação ao comportamento proposto não seria voluntária, o que dificultaria a manutenção deste a longo prazo.

A intervenção com intenção de provocar mudanças no comportamento de seus grupos-alvo é elemento presente na maioria dos programas e projetos de extensão rural. Segundo Araújo (2002, apud Costa 2006) o termo intervenção social é o que melhor descreve a ação pública ou privada para interferir em uma determinada realidade social, com o objetivo de promover mudanças. Temos ainda a definição apresentada por Röling & De Zeeuw (1983, citado por Röling, 1988, p.39) que consideram intervenção o “esforço sistemático para aplicar estrategicamente recursos para manipular elementos aparentemente causais num processo social em andamento, como reorientar permanentemente este processo no sentido desejável pela parte do interventor”.

Schmitz (2001) identifica nas intervenções de extensão rural dois tipos de abordagens: as de cima para baixo e aquelas cuja demanda parte do cliente (baixo para cima). As abordagens de cima para baixo caracterizam grande parte das práticas de extensão rural desde o início do século XX, o que fez com que tais intervenções fossem criticadas por seu caráter antidialógico e por reforçarem a passividade do grupo-alvo, considerado como receptor de conteúdos construídos fora do contexto, não representando, portanto, nenhuma utilidade para este.

Semelhante ao que ocorreu com as intervenções de extensão rural, as práticas de educação ambiental, tradicionalmente, se desenvolveram no sentido de provocar mudanças no

comportamento do seu grupo-alvo visando, a partir da conscientização, o redirecionamento de seu trato com a natureza como resposta à crise da sociedade moderna. A sociedade moderna, por seu caráter concentrador de riquezas, ostentadas por uma minoria, toma a natureza como suporte, apresentando-se cada vez mais esgotada, demonstrando sua insustentabilidade socioambiental. Assim, a solução para os problemas ambientais, estaria na educação ambiental.

As intervenções de educação ambiental realizam-se na tentativa de alterar comportamentos, por meio de metodologias persuasivas para induzir ao comportamento desejado em um processo de reforço àqueles (comportamentos) considerados corretos ou punindo os julgados inadequados pelos interventores, subestimando-se a capacidade do grupo-alvo em refletir sobre o que é melhor para si, semelhante à educação nos moldes na teoria behaviorista.

A teoria behaviorista de Skinner é uma teoria comportamentalista, que tem por base o caráter tecnicista da educação, tendo como princípio que o comportamento das pessoas é reflexo dos estímulos que recebem do ambiente, onde o professor deva reforçar aquele (comportamento) que considera adequado e intervir para a modificação daqueles considerados inadequados. A partir desta teoria têm-se a compreensão de que todo o conhecimento emerge da experiência. Neste sentido, o ambiente teria fundamental relevância para o desenvolvimento da aprendizagem, já que esta se daria como resposta aos estímulos do ambiente.

A mudança de comportamento não ocorre simplesmente pela mera transmissão de conhecimentos e técnicas, mas é ocasionada, entre outras coisas, por uma mudança ao nível da percepção. Segundo Koelen & Martijn (1994, apud Schmitz 2001, p. 10) esta mudança precede outras que se realizam nas seguintes fases respectivamente: “atenção, compreensão, mudança de atitude, mudança de intenção, mudança de comportamento e a estabilização do comportamento”.

Observa-se que a mudança de comportamento exige o emprego de esforços de natureza mais profunda do que o simples ato de “estender” informações ao grupo-alvo, pois, exige alterações nas formas de pensar e agir dos sujeitos.

No âmbito das práticas de extensão rural são utilizadas estratégias de convencimento para alcançar a adesão do público-alvo ao comportamento proposto. Schmitz (2001) afirma que quando as mudanças propostas interferem no conjunto da sociedade podem ser utilizadas estratégias de persuasão ou até de força. Em outros casos, realiza-se a identificação dos interesses deste público para alcançar o seu envolvimento nas ações que se pretende desenvolver.

Devemos considerar as relações de poder presentes nas interações que se dão nos processos de intervenção. Muitas vezes, a adesão ao comportamento proposto ocorre pela conveniência e não pelo fato de que houve uma efetiva mudança ao nível da percepção para gerar a estabilização do comportamento.

Loureiro (2004, p.15) critica que as práticas de educação ambiental tradicionalmente subordinaram-se à resolução de problemas ambientais sem, contudo, realizar críticas substantivas às relações sociais vigentes em um processo unidirecional de levar conhecimentos técnicos e comportamentos definidos a priori como corretos. Assim, essas iniciativas “acabaram por reproduzir dicotomias e reducionismos na ação educativa ambiental, em relação aos quais, por princípio, seus agentes se diziam contrários”.

A postura de desenvolver a educação ambiental por meio de projetos e programas comportamentalistas resulta na reprodução das desigualdades sociais, já que estes, na maioria dos casos, são concebidos por elites intelectuais, estabelecendo temas previamente, sem o reconhecimento coletivo dos problemas existentes, resultando em esforços na mudança de comportamentos considerados corretos, sem a problematização da realidade, considerada por Loureiro (2004) tão necessária à ação educativa.

O autor analisa que quando as práticas de educação ambiental não refletem os problemas do grupo-alvo e não consideram as múltiplas compreensões e interesses deste, buscando soluções pontuais, conseguem alcançar pouco envolvimento e nenhum desdobramento das ações, refletindo-se na imposição de normas de conduta, sem transformações qualitativas e permanentes na realidade socioambiental.

Guimarães (2004) verifica uma fragilidade nas práticas de educação ambiental pela persistente contradição entre o discurso e a prática dos educadores ambientais, já que estes guardam o desejo de realizar suas práticas educativas numa perspectiva emancipatória, mas, continuam reproduzindo a ideologia hegemônica e focando tais práticas na mudança comportamental, centrada no indivíduo.

Essas práticas colocam a educação ambiental a serviço da reprodução das condições socialmente existentes e não conseguem gerar transformações significativas na realidade ambiental por realizarem-se pela difusão de informações sobre a importância da preservação da natureza, característica marcante da educação conservadora, refletindo-se em práticas ingênuas, embora bem intencionadas.

Nesta direção de pensamento, o que as práticas de educação ambiental efetivamente conseguem alcançar são mudanças de atitudes pontuais, o que é diferente das mudanças de comportamento. Conforme pode ser constatado em Schmitz (2001) esta última é uma mudança mais profunda e só pode ser alcançada a longo prazo e é acompanhada da estabilização do comportamento, tornando-se permanente no comportamento dos sujeitos, ao passo que as mudanças de atitudes pontuais geralmente se dão na presença dos interventores por alguma razão, voltando-se a ser alterada na ausência destes. Segundo Costa (2006) essas intervenções conseguem alcançar parcial e temporariamente aos seus objetivos.

Na análise das intervenções no meio rural, Schmitz (2001) mostra que, nos últimos 20 anos, estas passaram por um processo de transição da perspectiva de imposição de

conhecimentos e técnicas para um período de valorização da participação do público-alvo na orientação dos trabalhos, o que se deve, entre outras coisas, à necessidade de fazer com que a intervenção corresponda às expectativas do seu público frente aos inúmeros fracassos ocorridos pelas experiências realizadas no passado.

Apesar da participação do grupo-alvo aparecer nos discursos de instituições, suas práticas ainda reproduzem relações unidirecionais entre os técnicos² e este grupo, pois, as mesmas consideram que seu público é portador de um comportamento inadequado, devendo, portanto, ser modificado. Nesta relação, é outorgado ao extensionista uma autoridade em relação ao grupo-alvo, onde o primeiro posiciona-se como portador do conhecimento, cabendo ao segundo, aceitar os conhecimentos apresentados e compactuar com os objetivos definidos para a intervenção.

As intervenções que se desenvolvem na FLONA do Tapajós são realizadas com maior frequência por iniciativa de ONG's. A exemplo do caso do Projeto Saúde e Alegria, que realiza suas intervenções na referida unidade de conservação desde o ano de 1984.

O projeto trabalha a educação do seu público-alvo por meio de processos de capacitação comunitária a partir de variadas metodologias na tentativa de provocar alterações no comportamento deste público.

A educação ambiental aparece como aspecto retórico e discursivo nos documentos do Projeto Saúde e Alegria, conforme está expresso a seguir:

A educação ambiental fundamenta todas as atividades, procurando contextualizar a população local em seu meio (Relatório de Atividades do Projeto Saúde e Alegria, 2004)

A educação ambiental é a base da proposta, pois busca contextualizar a população em seu meio, universalizar seu saber, fortalecer sua identidade cultural e fornecer os instrumentos necessários para que ela possa interagir com o mundo de forma consciente e construtiva. (BARROSO, 2003)

² O termo “técnico” será utilizado neste trabalho para se referir aos agentes externos (profissionais como agrônomos, médicos, pedagogos, sociólogos, entre outros) que realizam a interface com determinado grupo-alvo durante a realização de intervenções.

Apesar dos documentos expressarem a existência de ações específicas de educação ambiental, percebe-se que esta aparece como elemento que “perpassa” todas as atividades do projeto, tendo seu sentido esvaziado.

Esse esvaziamento da educação ambiental também pode ser percebido na extensão rural, já que se tornou, ao menos ao nível dos discursos, uma proposta de intervenção muito ambiciosa, por considerar ser possível, a partir da ação educativa, alcançar o desenvolvimento do sujeito em sociedade e promover mudanças sociais, o que lhe atribuiu considerável amplitude, não conseguindo, no entanto, alcançar resultados concretos na realidade social de seu grupo-alvo.

Os documentos do PSA afirmam trabalhar a partir de estratégias participativas para a capacitação e desenvolvimento produtivo dos moradores da FLONA em questão, mediante a utilização de procedimentos metodológicos participativos. Na compreensão deste processo, não interessa tão somente afirmar que o público participa, já que participar também significa estar (de corpo presente) em algum lugar no momento em que os processos estão acontecendo, mas, compreender as condições em que essa participação ocorre, o poder de interveniência do sujeito que participa na condução dos processos que se dão, para assim definir qual tipo de participação pode ser verificada por parte do grupo-alvo e se os interesses deste estão sendo contemplados e como esse grupo compreende as propostas.

A problemática que nos motiva a realização desta pesquisa é o fato de que apesar de ser verificado um grande número de projetos direcionados à prática de educação ambiental no Pará e, neste caso, na FLONA do Tapajós, os problemas ambientais se mantêm e se aprofundam. A primeira impressão que se tem é que essas práticas não vêm alcançando os resultados a que se propõem os interventores.

Este estudo tomou como ponto de partida a compreensão de que a educação ambiental é uma intervenção. Para tanto, realizou-se uma análise de processos ditos de educação ambiental

desenvolvidos pelo Projeto Saúde e Alegria na comunidade Maguary, pertencente à área rural do município de Belterra que se encontra dentro dos limites territoriais da FLONA do Tapajós.

Esta pesquisa desenvolveu-se no sentido de responder aos seguintes questionamentos: Que práticas o PSA desenvolve sob o rótulo de educação ambiental? O que as intervenções (de educação ambiental) desenvolvidas pelo projeto efetivamente conseguem alcançar? As intervenções de educação ambiental do PSA são geradoras de mudanças de comportamento referentes à conservação/preservação da natureza? Como o grupo-alvo das intervenções de educação ambiental do PSA participa destas? Quais as semelhanças existentes entre as intervenções de educação ambiental desenvolvidas pelo PSA e as de extensão rural?

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: Na primeira parte são apresentados os elementos projetais (hipóteses, perguntas da pesquisa, objetivos e metodologia da pesquisa. Na segunda parte, são apresentados os aspectos teóricos norteadores deste trabalho: educação ambiental (aspectos conceituais, vertentes, esvaziamento e suas interfaces com a extensão rural), extensão rural e participação. Na terceira parte são tratados os resultados da pesquisa, que foram expostos da seguinte forma: a intervenção, as práticas, os métodos, as mudanças pretendidas, a participação, os educadores ambientais e suas percepções acerca da educação ambiental e, finalmente as considerações finais.

2 HIPÓTESES

Esta pesquisa tentou se aproximar e/ou refutar as seguintes proposições:

- (1) Semelhante ao que ocorre com as intervenções de extensão rural, a educação ambiental desenvolvida pelo PSA na FLONA Tapajós, não consegue alcançar mudanças de comportamento do seu grupo-alvo.
- (2) Existe um descompasso entre as intencionalidades expressas nos discursos dos educadores ambientais quanto ao poder de suas práticas educativas quanto à mudanças no comportamento do grupo-alvo no manejo dos recursos naturais e as efetivas possibilidades de intervenção da educação ambiental.
- (3) Semelhante ao que ocorre com os extensionistas, os educadores ambientais expressam um discurso, quanto à sua prática, numa perspectiva transformadora da realidade do seu grupo-alvo, ao passo que suas práticas se reduzem à proposição de comportamentos definidos à parte das necessidades e participação qualificada deste grupo.

3 PERGUNTAS DA PESQUISA

Este estudo desenvolveu-se no sentido de buscar respostas aos seguintes questionamentos:

- Que práticas de educação ambiental são desenvolvidas pelo PSA no âmbito da FLONA do Tapajós?
- Que comportamentos o projeto pretende alcançar com as práticas de educação ambiental?
- Que métodos são utilizados para alcançar a adesão do grupo-alvo ao comportamento proposto?
- Como se dá a participação do grupo-alvo na definição das demandas e na escolha das estratégias metodológicas?

- O que essas práticas de educação ambiental conseguem alcançar junto ao grupo-alvo do projeto?

4 OBJETIVO GERAL

- Analisar as intervenções de educação ambiental desenvolvidas pelo PSA na Floresta Nacional do Tapajós.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender como as práticas de educação ambiental se realizam;

- Identificar que vertente(s) de educação ambiental se realiza no âmbito dessas intervenções;

- Identificar os métodos de envolvimento utilizados junto ao grupo-alvo do projeto para a realização dessas intervenções;

- Verificar se estas práticas culminam numa mudança de comportamento ou se apenas caracterizam-se em práticas bem intencionadas;

- Identificar os limites e potencialidades da educação ambiental desenvolvida pelo PSA para o alcance dos comportamentos propostos no âmbito das relações do grupo-alvo com o meio ambiente.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

O interesse pelo tema surgiu de estudos acerca da educação ambiental realizados durante minha trajetória acadêmica, iniciados a partir da integração a um projeto de iniciação científica no âmbito do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM) do Centro de Educação, da Universidade Federal do Pará. O GEAM desenvolve pesquisas que focalizam a educação ambiental nos rios e nas florestas amazônicas desde o ano de 1998, potencializando o fenômeno educativo como contribuição para a construção do desenvolvimento sustentável da Amazônia.

Os estudos realizados durante a iniciação científica resultaram na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Gestão ambiental na Floresta Nacional do Tapajós, construído a partir de uma análise documental. A continuidade a este estudo deu-se por meio da elaboração da monografia do Curso de Especialização em Educação Ambiental do Núcleo de Meio Ambiente da UFPA para o qual foi realizada uma pesquisa de campo na referida unidade de conservação.

Observo que os resultados das pesquisas citadas acima foram trabalhados a partir de um olhar ingênuo acerca da educação ambiental, pois estes vislumbram uma educação ambiental com um poder de ser “um dos instrumentos que induz a um modelo de desenvolvimento capaz de desenvolver consciências que permitam um mundo mais justo para as gerações atuais e futuras” (GARCIA, 2004, p. 69). Não estou negando, com isso, o reconhecimento da necessidade do desenvolvimento de práticas que se desenvolvam nesta direção, mas, reconhecendo a limitação das experiências de disseminação de conteúdos educativos voltados para a problemática ambiental em tornar o fenômeno educativo uma dimensão sociopolítica na perspectiva transformadora.

Apesar de ter permitido a aproximação empírica com o universo da FLONA Tapajós, esses estudos realizaram-se a partir de uma lógica que Guimarães (2004) chama de “armadilha paradigmática”. Esta armadilha faz com que os educadores, entre os quais estou inclusa, apesar de apresentarem discursos que apontam o desejo de realizar a educação ambiental numa perspectiva transformadora, suas práticas evidenciam o contrário por reproduzirem as relações socialmente construídas pela sociedade moderna, o que se deve à limitação compreensiva da educação ambiental, o que fragiliza suas práticas e esvazia os seus discursos.

Esta armadilha não me permitiu realizar uma análise crítica do processo estudado, evidenciando, no exercício descrito acima, a necessidade de aprofundamento deste estudo.

Paralelo à trajetória acadêmica, a experiência vivenciada no âmbito da Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTAM) como educadora ambiental, na qual, além de intervenções de educação ambiental junto a lideranças comunitárias, funcionários de empresas, professores, agricultores familiares e outros atores sociopolíticos do Estado paraense, me imprimiu o dever de contribuir na definição de políticas públicas através de projetos e programas, para a implantação e implementação da educação ambiental no estado do Pará.

Essas intervenções eram desacompanhadas do questionamento do “como”, “para quê”, “para quem” e “em que direção” estava indo as mensagens. Não me atentando para o fato de que ao realizá-las, estava exercendo um ato político, já que minha ação educativa estava a serviço do alcance dos objetivos estabelecidos pelas agências que financiavam essa ação, podendo gerar reprodução da ideologia dessas agências.

Essas experiências fizeram com que a educação ambiental se tornasse elemento norteador do meu discurso e de meus ideais de educadora. Este envolvimento com a educação ambiental tornou-se “comum” na minha vivência profissional e acadêmica, o que não me permitia perceber os limites desta proposta de educação e enxergar a fragilidade do meu discurso

e, conseqüentemente, de minhas práticas educativas. Apesar das intenções em realizar um “que fazer” diferente, persistia ainda uma prática ingênua, prenhe de boas intenções. Este percurso fez com que eu me encontrasse impregnada com o discurso da educação ambiental transformadora, me impondo o desafio (e desconforto) de, a partir das discussões teóricas e embates com a orientação, manter o distanciamento e “estranhar o familiar”. Dito de outra forma, transformar o familiar em exótico, já que o que nos é familiar não é, necessariamente, conhecido.

Este estranhamento é possível quando confrontamos intelectualmente diferentes versões e interpretações existentes acerca do desconhecido. A dificuldade de perceber o “óbvio” sugeriu a realização de mudanças na minha percepção acerca de educação ambiental, ou seja, impôs-me a desnaturalização dos elementos integrantes da minha percepção acerca da educação ambiental.

Este estudo dá prosseguimento à trajetória descrita acima, agora, com um sentido diferente pelo esforço de superar a crença de que a educação ambiental só traz aspectos positivos ao seu grupo-alvo e, indiretamente, se constitui em uma tentativa de realizar críticas à minha prática de educação ambiental.

Este estudo se caracteriza em uma pesquisa qualitativa, pois utiliza dados sobre as significações atribuídas pelos sujeitos envolvidos na situação estudada aos seus atos. A abordagem qualitativa deve considerar a complexidade das relações humanas, em seus aspectos subjetivos, para desvelar o sentido social que os sujeitos constroem no seio de suas interações cotidianas, o que requer uma aproximação direta do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. (LUDKE,1986; CHIZZOTTI, 2005)

Tomamos como ponto de partida a educação ambiental como intervenção, ou seja, como um esforço sistemático de agentes externos com objetivos de alterar processos sócio-ambientais em curso, ou seja, promover mudanças de comportamento do grupo-alvo. Para tanto foram analisadas as intervenções que o PSA desenvolve sob o rótulo de educação ambiental na

comunidade Maguary, pertencente à área rural do município de Belterra dentro dos limites territoriais da FLONA do Tapajós.

A escolha pelo Projeto Saúde e Alegria foi motivada pelo desejo de evitar papéis conflitantes (como no caso do IBAMA, que é o gestor da FLONA) e pela sua história de intervenção na referida unidade iniciada na década de 80 e por suas sucessivas premiações internacionais conquistadas por suas experiências de educação ambiental.

O método utilizado para a construção da pesquisa consiste em um estudo de caso. Segundo Becker (1994) este método refere-se a uma análise detalhada de um caso, que permite a compreensão abrangente de um fenômeno. O referido autor considera que o estudo de caso força o investigador a considerar as múltiplas inter-relações dos fenômenos específicos que observa. Neste sentido, na realização deste estudo, foi preciso investimento de esforços em identificar lógicas pelas quais o grupo-alvo do projeto adere ou recusa o comportamento proposto pelo PSA, sob qual tipo de abordagem de educação ambiental o projeto trabalha, bem como as condições em que este grupo-alvo participa ou não na definição das estratégias metodológicas e que tipos de participação é possível se verificar no âmbito das relações que se dão nas práticas de educação ambiental desenvolvidas pelo projeto.

O estudo de caso tem como característica o uso de uma variedade de fontes de informações, procurando representar diferentes pontos de vista da situação estudada. A combinação de métodos diferentes para a investigação de um fenômeno e a utilização de diferentes perspectivas teóricas ou fontes de dados é denominada por Schmitz et al (2004) de triangulação. Os autores ressaltam que a triangulação é válida para enriquecer e/ou realizar a complementação de resultados.

Para este estudo foram levados em consideração dados documentais, bibliográficos e processos de intervenção com bases empíricas que receberam um tratamento qualitativo. Estes procedimentos estão descritos a seguir:

1 Análise documental

A análise documental é uma importante técnica que pode ser utilizada não somente para complementar as informações, mas também para levantar aspectos desconhecidos.

Chizzotti (2005) considera documento toda informação expressa seja em forma de textos, imagens, sinais, contidos em suporte material (papel, madeira, tecido, pedra) fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, tinta, como também, informações orais quando transcritas em suporte material, ou seja, todo material que se apresenta nessas condições, são fontes de informação sobre o comportamento humano. Para esta análise foram coletadas informações contidas nos seguintes documentos:

DRP – Diagnóstico Rural Participativo (2003);

Plano de Manejo da Floresta Nacional do Tapajós (2004);

Lei do Sistema Nacional das Unidades de Conservação (2000);

Relatórios de Atividades do Projeto Saúde e Alegria (200, 2004, 2005, 2006),

Fichas de Avaliação de atividades (2006)

Atas e registros de reuniões;

Jornal “o Mococongo” do Projeto Saúde e Alegria (2001, 2003, 2005, 2006)

Cartilhas do PSA

Artigos e Outros trabalhos científicos referentes ao Projeto Saúde e Alegria.

2 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo contemplou os processos de observação e aplicação de entrevista, processos estes que estão detalhados a seguir:

Durante a pesquisa de campo foi realizada visitação à sede do Projeto Saúde e Alegria em Santarém, onde foram coletadas informações (panfletos, jornais, planos de ação e relatórios) acerca das ações que o Projeto considera ser de educação ambiental, seguido da realização de entrevistas.

A observação realizou-se na Maguary pertencente à área rural do município de Belterra, município integrante da FLONA do Tapajós, onde foi observado o cotidiano dos ribeirinhos para perceber a relação destes com a natureza, as formas de manejo dos recursos naturais e verificar se a educação ambiental que o PSA diz realizar tem efeitos no comportamento destes moradores. Foram acompanhadas atividades que o projeto desenvolve sob o rótulo de educação ambiental no intuito de identificar os métodos, a linguagem utilizada, a relação dos técnicos com o grupo-alvo, bem como a reação deste aos métodos e comportamentos propostos e perceber como este participa ou não das atividades.

As entrevistas semi-estruturadas (conforme anexo 1) foram realizadas com 5 (cinco técnicos) do PSA envolvendo: a coordenação e demais técnicos do setor de edu - comunicação, coordenação e demais técnicos do programa economia da floresta (pelo fato de que os documentos do projeto apontam atividades de educação ambiental neste programa). Apesar dos discursos dos técnicos e documentos do projeto afirmarem que a educação é transversal em todas as ações deste, alguns determinados técnicos se recusaram em participar da entrevista alegando que este é um assunto do setor de educação.

Quanto ao grupo-alvo, foram entrevistados (conforme anexo 2) membros de 20 famílias, dentre os quais 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com faixa etária de 18 a 65 anos, morando na comunidade numa média de 38 anos, cuja escolaridade média é o ensino fundamental (entre 1ª e 4ª série), 100% dos entrevistados desenvolvem a agricultura familiar³, apesar de não possuírem o título da terra.

³ Estamos chamando estes moradores de agricultores familiares pela sua relação com as atividades de plantio e pela gestão da produção ser de responsabilidade dos membros da família. Neste sentido Lamache (1993) salienta que frequentemente o termo exploração familiar é confundido com exploração camponesa. Na exploração camponesa existe uma relação muito particular entre a produção e a família. A exploração camponesa é familiar, no entanto

Para a seleção dos entrevistados foram levantados junto ao PSA listas de nomes de participantes de atividades de educação ambiental na FLONA do Tapajós.

A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas para a obtenção das informações acerca de aspectos subjetivos das pessoas, facilitando a identificação de crenças, valores ou conhecimento destas. Mann (1973) considera a entrevista uma forma de interação humana por meio de um encontro face a face com a finalidade de se consultar acerca de um assunto.

A entrevista é uma técnica vantajosa pela possibilidade da fala do informante refletir elementos da estrutura social. Segundo Lukacs (1974, apud Minayo 1996), nas consciências individuais está expressa a consciência coletiva (não como soma de partes), já que o pensamento individual se integra no conjunto da vida social, daí a contribuição da entrevista por nos permitir compreender o contexto (arena) em que o estudo se desenvolve, além de nos permitir revelar/desvelar os elementos constitutivos dos comportamentos dos sujeitos em estudo, já que cada sujeito integrante de uma sociedade é representativo da cultura a que pertence, pois, passou pelo processo de interiorização dos aspectos da sociedade que integra.

A autora alerta para a necessidade de se levar em consideração as especificidades históricas e os determinantes das relações sociais que constituem o objeto de estudo.

Por se tratar de uma interação onde está presente uma relação de poder e, portanto, passível de ser permeada por conflitos, Minayo (1996) apresenta como aspecto problemático da interface que se estabelece na entrevista, a possibilidade das informações fornecidas pelo entrevistado serem afetadas (em sua validade) pela natureza da relação entre o entrevistador e entrevistado. Neste sentido é necessário conhecer as condições do processo de construção do conhecimento gerado por meio das informações originadas na entrevista.

pressupõe a existência de uma cultura camponesa e guarda os traços culturais de seus antepassados. Assim nem todas as explorações familiares são camponesas. A unidade de trabalho familiar é uma categoria importante para a compreensão da economia camponesa em que os membros da unidade familiar empregam suas forças no cultivo da terra e recebe certa quantidade de bens.

3 Sistematização dos dados para a construção da dissertação.

A sistematização dos dados processou-se mediante análise á luz das categorias teóricas utilizadas na pesquisa, a saber: educação ambiental, extensão rural e participação.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

6.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O reconhecimento de que a crise ambiental coloca em risco a sustentabilidade da vida no Planeta impulsionou o desenvolvimento de um processo que se convencionou chamar de educação ambiental, emergente como resposta a uma crise que:

Por toda parte aponta sintomas que sinalizam grandes devastações no Planeta Terra e na humanidade. O projeto de crescimento material ilimitado, mundialmente integrado sacrifica $\frac{2}{3}$ da humanidade, extenua os recursos da Terra e compromete o futuro das gerações vindouras (BOFF, 2004, p.17).

Dentro deste cenário de crise ambiental vê-se a iniciativa de inúmeros projetos ambientais em prol da preservação e conservação da natureza, que se dão com o nome de educação ambiental, que vêm se legitimando no Brasil e no mundo como instrumento de superação dos problemas ambientais, se tornando presente nos discursos de governos, movimentos sociais e das mais variadas organizações. “A crescente institucionalização da educação ambiental no Brasil veio a reboque da sua imensa valorização em nível mundial” (GUIMARÃES, 2004, p.111)

Desta forma, têm-se hoje, uma série de iniciativas no sentido de incorporar a educação ambiental nas práticas educativas formais e não formais. No entanto, apesar de ter se tornado elemento presente em variados espaços, não existe consenso na definição do termo educação ambiental.

Este termo (Environmental Education) foi utilizado pela primeira vez no ano de 1965 na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. No entanto, a educação ambiental emergiu como proposta sistemática de educação a partir de consensos gerados no

âmbito de grandes eventos mundiais e nacionais, principalmente, ao longo da década 70, onde foram produzidas uma série de recomendações e orientações para a sua implementação, dentre as quais podemos citar as da Conferência de Estocolmo (1972), Belgrado (1975), Tbilisi (1977), entre outras.

A educação seguida do adjetivo “ambiental” surgiu dentro de uma tradição naturalista e, portanto, do prevalecimento da dicotomia entre a sociedade e natureza. Sua trajetória no Brasil tendeu a supervalorizar o “ambiental” por ter sido iniciada no âmbito de órgãos dos públicos de meio ambiente⁴ em vez de ter sido gestada pelo sistema de ensino. Neste sentido, Loureiro (2004) nos chama à atenção para o conhecimento reduzido de conteúdos e metodologias pedagógicas, tão fundamentais à prática da educação, o que gerou o ofuscamento da educação pelo adjetivo ambiental, refletindo-se em práticas descontextualizadas, voltadas à resolução de problemas de ordem física do ambiente, ausentes da compreensão crítica das relações sociais em vigor. Assim:

Ignora-se o caráter processual, problematizador, permanente e coletivo da educação, considerando-se satisfatório levar, unidirecionalmente, conhecimentos e técnicas definidos a priori como corretos ou como algo a ser assumido por todos os grupos sociais, independentemente das especificidades sociais [...] (LOUREIRO, 2004, p. 14)

A partir do mencionado acima, podemos questionar o caráter educativo das práticas de educação ambiental que resultam em processos que ignoram as dinâmicas das relações sociais e políticas, nas quais os sujeitos do processo dito educativo estão imersos por desconhecer e/ou escamotear os problemas estruturais da sociedade. Estas práticas parecem estar à serviço da reprodução das assimetrias presentes na sociedade, tão criticadas ao nível do discurso dos seus agentes.

Entre os educadores, a incorporação acrítica dos discursos da educação ambiental, acabou por contribuir com a reprodução de tendências conservadoras, com ações educativas de

⁴ Apesar de vivenciarmos um momento de descentralização da gestão da educação ambiental, esta tendência pode ser verificada nos dias atuais, a exemplo da política estadual de educação ambiental do Pará ainda ser gerida pela Secretaria de Meio Ambiente do Estado e não pela Secretaria de Educação.

caráter dualista (pela separação entre o social e o natural) com forte enfoque biologizante, ignorando os princípios da educação.

Para Carvalho (2004) a educação ambiental seria um processo de mediação voltada à construção de uma prática político pedagógica para gerar uma sensibilidade e uma postura ética dentro de um processo social, com intencionalidade educativa voltada à problematização das relações socioambientais.

Os princípios da participação, interdisciplinaridade, respeito à diversidade viraram “lugar comum”. À exemplo dos constantes no artigo 4º da Lei 9795/99, que deveriam nortear a política brasileira de educação ambiental:

- I – O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – O pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – A permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Estes princípios impõem aos educadores o desafio de traduzi-los em práticas efetivas e a superação das práticas tradicionais, cuja ênfase recai no professor que direciona conteúdos referentes ao meio ambiente em favor de uma ação educativa que favoreça a inserção da problematização da realidade.

Loureiro (2004) afirma que vivenciamos o esvaziamento dos sentidos da educação ambiental já que esta recebe referenciais de conceitos tais como democracia, participação, sustentabilidade, entre outros que hoje também estão vazios de sentido, pela banalização destes

e pela reprodução de relações, através de suas práticas, que paradoxalmente e discursivamente negam.

A trajetória histórica da educação ambiental nos apresenta muitas possibilidades de compreensão do que vem a ser essa educação devido à presença de inúmeras visões de mundo que a constituíram ao longo dos tempos e da diversidade de práticas pedagógicas influenciadas por tais visões.

Conforme assinala Zakrzewski (2004, p. 82) a educação ambiental tem sido interpretada de diferentes formas: como conteúdo, como um processo, como uma orientação curricular, como uma matéria e outras vezes como um enfoque holístico. A autora afirma não haver nenhum problema nessa diversidade de interpretações e sim no fato de que as concepções conduziram a práticas de caráter reducionista.

A afirmação de que se faz educação ambiental hoje se esvazia de sentido se não a qualificarmos. Temos uma diversidade de vertentes assumidas pelos adeptos do pensamento ambientalista quanto das correntes pedagógicas da educação (LOUREIRO, 2004)

Acerca das práticas de educação ambiental, Reigota (1998) afirma que estas dependem da concepção que as pessoas possuem sobre o meio ambiente. O autor ressalta que ao considerarmos o meio ambiente como sendo o conjunto de elementos biofísicos que compõem a natureza estaremos tendendo a desenvolver a educação ambiental direcionada a estes aspectos, desconsiderando-se, portanto, os aspectos econômicos, políticos e socioculturais que compõem a teia das relações humanas. No entanto, se considerarmos o homem como parte integrante deste meio, também as práticas tenderão a direcionar-se às relações sócio-ambientais que se desenrolam no seio da sociedade.

Pela forma confusa como se processou no decorrer dos tempos, a educação ambiental, acabou sendo difundida em disciplinas de ciências, geografia, biologia e ecologia se restringindo a aprendizagem de conteúdos fragmentados defendendo os aspectos físico-naturais do meio

ambiente ou se relacionando com eventos isolados, pontuais, episódicos e descontextualizados através de campanhas referentes ao cuidado com o meio ambiente. Silva (2006, p.30) critica que:

[...] para muitos educadores a prática da educação ambiental apresenta-se como similar às práticas dos movimentos ecológicos de defesa e preservação dos recursos naturais, enfatizando a necessidade de preservação da natureza, visto como algo separado da sociedade.

Devemos observar que apesar de não podermos encontrar na obra de Paulo Freire referências à educação ambiental, suas formulações foram amplamente utilizadas para a construção dos fundamentos desta, a exemplo da educação libertadora, cujos princípios apontam para a superação da opressão e alienação.

Higuchi & Azevedo (2004, p. 67) afirmam que “a vertente mais atual da educação ambiental se inscreve nos princípios da sustentabilidade, da complexidade e da interdisciplinaridade”.

Acerca do emaranhado de controvérsias conceituais existentes em torno da educação ambiental, Zakrzewski (2004) afirma que estas, além de um “caos”, tratam-se ainda de disputas políticas.

Medina (1997) e Reigota (1998) afirmam que a educação ambiental deveria alterar completamente a educação como a conhecemos, não devendo ser uma prática pedagógica voltada à transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Os autores defendem que a educação ambiental deveria voltar-se ao desenvolvimento de valores e comportamentos na relação humana com o meio ambiente e ao fomento da participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental, por meio de estratégias interdisciplinares, onde os conhecimentos referentes à educação ambiental não deveriam ser dissociados dos processos e práticas que se dão entre os sujeitos que a protagonizam para tornar os atores sociopolíticos, agentes de mudanças, criando espaços públicos de decisão e gestão, respeitando o caráter individual e coletivo inerentes a essa proposta de educação, ampliando a interlocução entre os atores.

Silva (2006) sugere para o alcance do exposto acima olhar a educação de forma global, não podendo a educação ambiental ser uma disciplina a mais nos currículos, mas estar contemplada em todo o processo educativo possibilitando a conscientização, a aquisição de conhecimentos, a mudança de comportamentos, o desenvolvimento de competências e capacidade de avaliação e participação nos processos socialmente construídos.

A partir do apresentado acima se verifica que a educação ambiental é uma proposta ambiciosa, por ser considerada alternativa para a resolução da crise ambiental. Percebe-se um emaranhado de conceitos e orientações que, na maioria dos casos não se refletem em práticas que as contemplem pelas dificuldades em realizá-la. Esta dificuldade reside na incompreensão desta, na dificuldade de delimitação de seu campus de trabalho, já que alguns autores defendem a sua realização em todos os espaços da convivência humana.

Outro elemento desencadeador das dificuldades de efetivação da educação ambiental é a falta de formação dos atores sociopolíticos que usam essa proposta de trabalho como ferramenta. Contemplar todos os aspectos a que a educação ambiental crítica se propõe requereria um aprofundamento teórico e metodológico por parte desses atores.

Não podemos negar necessidade de respostas à crise ambiental e do papel da educação neste processo. No entanto, não podemos atribuir aos agentes que se reconhecem enquanto “educadores ambientais” uma responsabilidade de redentores dos males da humanidade.

Devemos observar que a educação ambiental se constitui em uma proposta ousada em seus aspectos teóricos. Sua efetivação é uma tarefa extremamente desafiadora, pois, a mesma requer de seus agentes um conjunto de conhecimentos e habilidades que não se alcançam por meio dos processos formativos (formais) tal qual estão estruturados, que na maioria dos casos se dão por meio de um currículo construído a partir de conhecimentos fragmentados e muitas vezes distantes das realidades desses agentes e, mais ainda, dos sujeitos a serem “educados” por esses agentes.

A educação ambiental não pode ser vista como remédio, pois repostas definitivas às questões ambientais requer “uma análise do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações e envolvem aspectos ecológicos, psicológicos, legais políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (MEDINA, 1994)

A educação ambiental se nutre de variadas correntes pedagógicas, apresentando-se algumas vezes como remediadora dos problemas ambientais. No entanto, esta vem se configurando no Brasil como uma proposta de intervenção cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o meio ambiente para promoção de uma sensibilização que gere a proteção ambiental e conservação da natureza.

6.2 O Esvaziamento nas Práticas de Educação Ambiental

A educação ambiental parte de um movimento de reconhecimento da gravidade da crise ambiental e, portanto, da necessidade de encontrar alternativas para a manutenção da vida na Terra. Somado ao reconhecimento da necessidade de desenvolver processos educativos que respondam às necessidades da atualidade está o de que a educação ambiental não tem sido capaz de responder a tais necessidades.

Neste sentido, é intrigante o fato de que nunca se falou tanto em educação ambiental como nos dias atuais ao passo que os problemas ambientais cada vez mais se aprofundam. Verifica-se uma infinidade de discursos mostrando a importância da educação ambiental para a sustentabilidade, acompanhados de uma infinidade de pretensões do projeto da educação ambiental. Paralelo a isso, os agentes desta educação têm conseguido testemunhar o esvaziamento de sentido de seus discursos e, conseqüentemente, de suas práticas. Tentaremos a seguir discutir alguns elementos que possivelmente motivam tal esvaziamento.

Quando mencionamos o termo educação ambiental, não é possível pensar que estamos sempre falando de uma única educação, pois existem diferentes propostas político-pedagógicas embutidas nas iniciativas reconhecidas como educação ambiental. Para alguns a educação ambiental teria o sentido de ecologia, para outros, esta seria algo mais amplo, envolvendo noções de cidadania e direitos humanos. Assim, essa não convergência do que a educação ambiental deva ser também pode ser motivador de seu esvaziamento.

Apesar dos princípios orientadores emergidos nas grandes conferências de educação ambiental serem mencionados como integrantes das ações desta, Loureiro (2004) afirma que os princípios têm seu sentido esvaziado pelo fato de se apresentarem tão somente no aspecto retórico-discursivo, já que estas ações acabam tomando as questões ambientais como

independentes das práticas sociais gerando um descompasso entre as pretensões dos projetos de intervenção e o que realmente se consegue alcançar.

A presença de determinados princípios norteadores da educação ambiental tornou-se lugar-comum em projetos e programas sob o nome de educação ambiental, o que é resultante da incompreensão dos educadores ambientais em relação a esses princípios, bem como da incapacidade de reflexão destes acerca de suas práticas.

O desenvolvimento de práticas educativas (sob o rótulo de educação ambiental) não condizentes com os objetivos e princípios expressos nos discursos dos educadores, contribui para tornar a educação ambiental um instrumento para imposição de condutas, realizada por agentes com forte viés técnico com pouco ou nenhum conhecimento para serem educadores.

O discurso que aparece com maior freqüência entre os educadores é o de que a educação ambiental deva desenvolver consciência. O reconhecimento da gravidade dos problemas ambientais (através da consciência) não culmina conseqüentemente com a superação da crise ambiental.

Existe uma tendência em tentar diluir a educação ambiental no marco geral da educação, onde se acredita que toda educação, é ambiental. Silva (2000) nos chama à atenção pelo fato de que ao entendermos a educação ambiental como dimensão da educação geral, não estaremos atribuindo nenhuma novidade a ela. Neste aspecto, a necessidade de inserção de uma educação temática, deve-se à crise pela qual vem sofrendo a educação de não dar conta de uma formação integral dos sujeitos, advogando a necessidade de uma educação que substitua a educação que não é ambiental.

Outro fator que contribui para o esvaziamento dos sentidos da educação ambiental é o que Guimarães (2004) chama de “armadilha paradigmática”, processo em que os educadores

reproduzem nas ações educativas os paradigmas⁵ constituintes da sociedade moderna, apesar dos discursos expressarem o contrário. Trata-se, segundo Viégas (2002) de uma limitação compreensiva e incapacidade discursiva. Essa armadilha aprisiona os educadores, fragilizando suas práticas.

A tentativa de fazer com que a educação ambiental, pelo menos em termos retóricos, venha a atender a complexidade dos problemas ambientais acarretou, além do esvaziamento da educação ambiental, a inexistência de um método específico para que os agentes desta educação pudessem lançar mão.

A inserção institucional da educação ambiental nas secretarias e órgãos governamentais deu-se dentro de uma perspectiva conservacionista e a partir do desenvolvimento de ações que privilegiam a dissociação entre o ambiental e o educativo, permeadas por discursos naturalistas para sensibilizar os sujeitos quanto à questão ambiental, colocando a educação ambiental a serviço de projetos e programas voltados à resolução de problemas apontados como ambientais e para a adequação de comportamentos julgados ecologicamente corretos, o que a levou ser considerada como mero instrumento de apoio a projetos ambientais, negando-a como perspectiva paradigmática de educação (LOUREIRO, 2004).

O esvaziamento deve-se ainda a discursos ingênuos que a apontam como “salvação” para a crise ambiental. Acredita-se que a mera mudança de valores seja o suficiente para promover a mudança na dinâmica concreta da realidade. Deve-se ainda a crença de que a educação é um elemento gerador de mudanças apresentadas nos discursos vazios de sentidos práticos.

Outro processo que vem sendo discutido em torno da educação ambiental é a indefinição de se a educação ambiental deva ser mais educação ou mais ambiental. O que vem ocorrendo é o ofuscamento da “educação” em detrimento do ambiental. Alguns educadores defendem que o

⁵ Estamos chamando de paradigma o entendido por Morin (1997) como estruturas de pensamento que comandam o nosso discurso.

adjetivo ambiental é a marca fundadora da educação ambiental, não podendo, portanto, ser descartado, sob o risco de acarretar prejuízos à identidade da mesma.

Desta forma a educação ambiental acaba limitando-se a mais uma, entre uma infinidade de outras formas de educação temática.

6.3 AS VERTENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O termo educação ambiental designa uma qualidade especial que define uma série de características do “fazer educativo” voltado à questão ambiental. Afirmar simplesmente que se faz educação ambiental não é o bastante pela diversidade de nomenclaturas, sentidos identitários e posicionamentos político-pedagógicos referentes a ela. Neste sentido, Carvalho (2004) afirma existir uma multiplicidade de educações ambientais e assim uma multiplicidade de trilhas conceituais, práticas e metodológicas de educação ambiental.

Os educadores que se querem ambientais, fundamentam suas práticas em orientações geradas em grandes conferências, entre outros. O movimento de críticas à educação ambiental conservadora trouxe diversas adjetivações a ela.

Medina (1994) nos apresenta duas vertentes que se inscrevem com maior frequência nas práticas de educação ambiental: a ecológico-preservacionista e a sócio-ambiental. A primeira fundamenta-se na separação entre a sociedade e natureza, o que se deve à crença de que o homem haveria de ser apartado da natureza, tomada como sagrada. Já a vertente sócio ambiental fundamenta-se na necessidade de uma revisão na relação entre a sociedade e a natureza a partir do desenvolvimento de processos educativos de forma interdisciplinar.

Carvalho (2004), na análise das educações ambientais existentes nas práticas educativas no Brasil identificou as seguintes: Educação ambiental popular, educação ambiental crítica, educação ambiental política, educação ambiental comunitária, educação ambiental formal, educação ambiental não formal, educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, educação ambiental conservacionista, educação ambiental sócio-ambiental, educação ambiental ao ar livre, educação ambiental para solução de problemas.

Segundo Sauv  (2002) a pluralidade de correntes de pensamentos e de práticas de educa o ambiental, pode ser agrupada com as seguintes características: quais sejam

naturalistas, conservacionistas, solucionadoras de problemas, sistêmicas, holísticas, humanísticas, bio-regionais feministas, entre outros.

Agregando as características acima, podemos condensá-las em três grandes vertentes:

- Educação ambiental conservadora
- Educação Ambiental Crítica
- Educação Ambiental Emancipadora

As discussões em torno da diferenciação interna da educação ambiental são marcadas por um eixo polarizado pelo conservadorismo e a emancipação.

6.3.1 Educação Ambiental Conservadora

A educação ambiental conservadora se funda nos paradigmas constituintes da sociedade moderna, reproduzindo-os na ação educativa, parte de uma visão que fragmenta a realidade (de forma simplista e reducionista), centrando nas partes e velando a totalidade em suas complexas relações. O que “produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Para Guimarães (2004, p.27) esta perspectiva ignora “que a educação é relação que se dá no processo e não simplesmente, no sucesso da mudança comportamental.

As práticas de educação ambiental enquadradas neste paradigma consideram que a transmissão de conhecimentos (educação bancária) referentes ao comportamento ecologicamente correto e os esforços em sensibilizar os educandos com a causa ambiental seja garantia da transformação do comportamento do indivíduo e de sua sociedade. Está entre os seus limites, trabalhar o conhecimento desvinculado da realidade dos educandos.

A educação ambiental conservadora não se direciona a uma transformação na realidade dos sujeitos, mas, constitui-se mecanismo de reprodução das condições de dominação, características da lógica do capital na prática educativa. Está alicerçada no cientificismo cartesiano e antropocentrismo numa relação de dominação do homem sobre a natureza, onde o primeiro aparece apartado da segunda, mostrando, desta forma, o entendimento da relação sociedade-natureza sob a perspectiva de uma educação dualista.

A partir da lógica apresentada acima vê-se o mundo “partido” (fragmentado) privilegiando-se uma das partes, a saber: o homem. Ao centrar-se na parte vela-se a totalidade em suas múltiplas relações. As práticas de educação ambiental que se desenvolvem a partir desta vertente focam no indivíduo objetivando-se provocar mudanças em seu comportamento por meio de um processo educativo individualista. Neste caso, acredita-se ser a sociedade a soma de todos os seus indivíduos.

A vertente convencional da educação ambiental enfatiza a dimensão ecológica em detrimento das demais dimensões às quais os problemas ambientais estão interligados em um processo em que a dinâmica social acaba sendo ignorada e valoriza-se a centralidade da mudança comportamental. Trata-se de uma tendência hegemônica, cujo fazer pedagógico volta-se à ecologização com fins comportamentalista e tecnocrático a serviço do ajustamento de conduta e adaptação daqueles(as) considerados(as) portadores(as) de comportamentos ecologicamente inadequados.

O fazer educativo realiza-se na perspectiva naturalista e conservacionista da crise ambiental, praticado geralmente por organizações e intelectuais que focam suas práticas na manutenção intacta de áreas protegidas, na defesa da biodiversidade, pautando-se na externalidade do homem em relação à natureza.

A educação ambiental convencional tende a insistir em comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas frente à natureza, reforçando o dualismo

natureza-sociedade. Existe uma forte tendência desta vertente de educação ambiental em reduzir a questão ambiental a um problema estritamente ecológico, desconsiderando-se as dimensões sociais, éticas, políticas e culturais, que permeiam e determinam o fenômeno ambiental.

6.3.2 Educação Ambiental Crítica

A educação ambiental crítica tem seus pilares nos fundamentos democráticos e emancipatórios do pensamento crítico em contraposição à educação tecnicista e difusora de conhecimentos. Está fundada em referências como Paulo Freire, que defendeu a educação como processo de mediação na construção social de conhecimentos imbricados na realidade dos sujeitos, através de um processo reflexivo e dialógico.

Viégas et al (2005) nos apresentam a educação ambiental crítica como sendo uma vertente da educação atuante sobre as relações de poder que permeiam determinada realidade social.

Segundo estes autores, a referida proposta de educação questiona o paradigma de conhecimento cartesiano, que tende a fragmentar a realidade, dificultando a percepção da complexidade do meio ambiente, tornando-se incapaz de responder as necessidade de atender à complexidade da vida, já que a racionalidade científica e instrumental, fundada sob a égide da modernidade instaurou um ordem “coisificada” para o domínio do homem sobre a natureza. A complexidade ambiental envolve múltiplas dimensões. A compreensão desta não poderá ocorrer sob a lógica de um conhecimento disciplinar.

Os princípios desta vertente de educação ambiental compreendem a sociedade a partir do reconhecimento de que a luta pela hegemonia se apresenta como elemento estruturante da sociedade. O desvelamento dessas lutas seria a sua proposta principal para que os sujeitos sejam instrumentalizados para a intervenção na sua realidade.

Além desta compreensão do mundo e suas relações de poder, os adeptos desta vertente defendem o desenvolvimento da práxis, numa relação em que a reflexão alimentaria a prática e esta subsidiaria a compreensão do mundo (na relação com o coletivo), em um movimento denominado por Guimarães (2004) de “coletivo conjunto” expresso pelo autor como um movimento complexo de ação conjunta que produz sinergia para a transformação da realidade socioambiental, assumindo a dimensão política desta vertente da educação ambiental.

Segundo esta orientação pedagógica a educação estaria a serviço da formação dos sujeitos emancipados, relacionando o conhecimento do mundo à vida dos educandos, convidando-nos a uma leitura crítica do mundo, problematizadora e contextualizadora da realidade a partir de um pensamento complexo onde “a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (Carvalho, 2004, p.19)

As intervenções desenvolvidas a partir desta perspectiva, não poderiam, portanto, centrar-se no indivíduo e sim na relação indivíduo-sociedade.

Nesta perspectiva de educação ambiental, a especificidade da prática educativa seria compreender as relações sociedade-natureza para intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Os defensores da educação ambiental crítica a consideram como instrumento de formação de um sujeito ecológico cuja subjetividade estaria orientada à solidariedade com o meio social e ambiental. A atribuição de habilidades para que os sujeitos tenham condições de identificar, problematizar e agir em relação às questões sócio-ambientais é o discurso mais significativo entre os adeptos desta vertente.

A educação ambiental crítica considera a educação como processo que se realiza no movimento de transformação do indivíduo, na relação com o coletivo e se dá no processo e não no sucesso da mudança comportamental do indivíduo.

Percebe-se, a partir destes pressupostos, uma imensa ousadia, pois, considera a possibilidade de:

Alcançar com essa proposta, pelo desvelamento das relações de poder, dos mecanismos ideológicos estruturantes da sociedade, a instrumentalização dos sujeitos para uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental (GUIMARÃES, 2004, p.33)

O desenvolvimento da educação ambiental dentro desta perspectiva demandaria a formação de sujeitos por meio de uma perspectiva interdisciplinar⁶, o que é dificultado pelos programas de formação disciplinaristas e fragmentadores do conhecimento.

6.3.3 Educação Ambiental Emancipadora

A educação ambiental emancipadora inseriu-se no Brasil a partir da década de 80, dialogando com os princípios progressistas e histórico-social levantados por Demerval Saviani, na pedagogia crítica de Michel Aple, Henri Giroux e Pierre Bourdieu, ao criticar as relações de poder e do papel tradicionalmente assumido pela escola de reprodução social da sociedade capitalista. Funda-se ainda na tradição dialética marxista da Escola de Frankfurt, na compreensão do pertencimento do homem à natureza e da sociedade como reflexo das organizações da espécie humana e na pedagogia libertária defendida por Paulo Freire.

A educação ambiental emancipadora tem uma perspectiva transformadora. A educação aparece como processo integrador e parte de uma visão complexa do mundo. É considerada uma atividade social de aprendizagem e ação vinculadas aos movimentos de transformação da sociedade e ruptura com as formas de alienação e opressão desenvolvidas pela sociedade capitalista.

⁶ Entendida como articulação integradora de diferentes disciplinas e saberes na construção do conhecimento para a des-construção do pensamento disciplinar por meio de um processo dialógico entre diferentes educadores de diferentes áreas.

Nesta perspectiva, tanto educador quanto educando são agentes sociais que podem atuar no processo de transformação social, a partir da práxis, por meio de um processo de ação – reflexão – ação, já que “o ser humano é um ser teórico e prático e a transformação das condições de vida se dá pela atividade unitária entre agir e pensar” (LOUREIRO, 2004, p. 44)

Segundo Carvalho (1998) a Educação é um subsistema subordinado e articulado ao macrosistema social. Ela se subordina a um contexto histórico mais amplo que condiciona seu caráter e sua direção pedagógica e política.

Para Loureiro (2004), que é um dos adeptos desta vertente, a educação ambiental não deve se referir tão somente às relações naturais ou ecológicas, mas nas mais variadas relações que se dão na sociedade. Ao fazê-lo estaríamos negando as relações existentes em detrimento dos elementos físico-naturais e recairíamos no dualismo (separação sociedade-natureza).

A finalidade do processo educativo torna-se dentro desta corrente “revolucionar os indivíduos em sua subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes” (LOUREIRO, 2004, p.73)

Compreende o ambiente como conjunto de inter-relações (interações, interdependências, inter-retroações) dos seres humanos entre si e destes com o meio natural. Defende a necessidade de compreender a problemática ambiental em suas múltiplas dimensões (geográficas, históricas, sociais, ecológicas, tecnológicas, políticas, entre outras) e a inter-relação entre os elementos do meio.

Apontam orientações ao processo educativo voltado à construção de uma nova linguagem pedagógica para facilitar a capacidade de raciocinar e compreender a complexidade ambiental.

Pressupõe uma perspectiva sistêmico-relacional para entender as dinâmicas do âmbito contextual global e multidimensional das questões ambientais. Neste aspecto, a ação educativa

deveria gerar capacidades cognitivas críticas e criativas, habilidade de re-apropriação da natureza e redefinição dos estilos de vida em prol da sustentabilidade socioambiental.

Considerando sua amplitude e as mudanças em profundidade que pressupõe alcançar, o projeto educativo da educação ambiental emancipadora torna-se de difícil realização por requerer além do envolvimento dos mais variados segmentos da sociedade, a formação interdisciplinar e outros processos formativos, não alcançáveis por processos de intervenção educativa tais como vêm sendo desenvolvidos.

Verifica-se uma repetição dos referenciais nas identidades da educação ambiental. No caso da educação ambiental popular, educação ambiental transformadora, estas apresentam-se similares.

Existe já um considerável acúmulo teórico para possibilitar o entendimento da educação ambiental pela diversidade de orientações teóricas relativas a essa educação. No entanto, ainda persiste uma generalizada incompreensão destas, pois essas orientações não vieram acompanhadas de como dar materialidade aos seus pressupostos, o que dificulta a inclusão da dimensão ambiental na educação, gerando práticas que desconsideram a dinâmica social, repercutindo em práticas bem intencionadas, porém, politicamente conservadoras.

6.4 INTERFACES ENTE A EXTENSÃO RURAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A realização de intervenções com vistas a alcançar determinados comportamentos do grupo-alvo para o qual se direcionam é objeto de inúmeros debates na atualidade. Segundo Schmitz (2002) a extensão rural surgiu vinculada à necessidade de levar conhecimentos e técnicas à população rural para elevar sua qualidade de vida, onde os interventores consideravam o seu grupo-alvo incapaz de decidir sobre o que é melhor para si, trabalhando com abordagens cuja demanda partiam “de cima para baixo” e a decisão sobre os processos da extensão rural se davam por parte de seus interventores, com a utilização de métodos de persuasão.

Compreender a educação ambiental, numa perspectiva ampla, como espécie de extensão rural nos motiva a discutir algumas similaridades entre elas.

A extensão rural iniciou no Brasil sob forte influência norte-americana para a superação do atraso na agricultura, através da “educação” do homem rural, o que se processou a partir de um modelo tecnicista – com intervenções que enfatizavam os aspectos técnicos da produção, desconsiderando os socioculturais. Este aspecto tecnicista (difusor de conhecimentos técnicos) permeou, semelhantemente, as práticas de educação ambiental pela sua forte vinculação aos setores técnicos dos órgãos de meio ambiente.

A extensão rural iniciou-se por meio do modelo clássico, com forte incentivo ao crédito supervisionado. A Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) fazia empréstimos, mas não educava o agricultor. Experiência tal qual existia somente nos países subdesenvolvidos. A partir deste modelo, a extensão rural desenvolvia-se através da persuasão dos agricultores para a adoção das práticas apresentadas com a utilização intensiva de recursos audiovisuais, através do processo de comunicação linear.

Ambas iniciaram a partir de abordagens “de cima para baixo”, onde os agentes da intervenção se consideravam os mais capazes de saber o que era o melhor para o grupo-alvo.

No caso da educação ambiental, seu surgimento (década de 70, na Europa) parte da necessidade de estender (assim como na extensão rural) conhecimentos e habilidades ecologicamente corretas ao grupo-alvo, por meio da intervenção na realidade ambiental deste, com abordagens impositivas.

As abordagens de “cima para baixo” foram amplamente criticadas por seu caráter antidialógico e por reforçarem a passividade do grupo-alvo, considerado como receptor de conteúdos construídos fora do contexto, não representando, portanto, nenhuma utilidade para este.

A partir de 1952, com a adequação do modelo extensionista estadunidense à realidade latino-americana o objetivo de educar passou a fazer parte da extensão rural por meio de um processo persuasivo-comunicativo. Desta forma, a persuasão passou a ocorrer por meio da comunicação interpessoal, onde a educação voltava-se à mudança de atitudes e o grupo-alvo deveria ser ensinado para ajudar a si mesmo, conforme expresso em Fonseca (1985).

A questão da educação na extensão rural se intensificou na fase do modelo difusionista-inovador, onde a mesma era vista como meio através do qual os interventores levariam ao agricultor à superação de seu estado de ignorância, superação esta que seria ocasionada pela mudança de atitudes e ensino de técnicas, o que foi criticado por Freire (1977) que considerava o processo transferência do saber inconciliável com a educação.

Conforme Schmitz (2001), o papel da educação foi diminuído na fase da transferência de tecnologia, voltando à tona na fase do repensar, influenciada pela abordagem educacional de Paulo Freire (teoria progressista libertadora).

Semelhante ao que ocorreu com a educação ambiental, apesar dos discursos bem intencionados, as práticas de extensão rural continuaram a reproduzir posturas autoritárias e difusoras de conhecimentos, não conseguindo realizar mudanças na prática. Segundo Schmitz (2002) essas práticas não conseguiram fugir da dicotomia entre o querer e o fazer. Houveram

mudanças na maneira de pensar essas intervenções, no entanto, continuaram a reproduzir posturas impositivas e pouco propensas à crítica.

Assim como ocorreu com a educação ambiental (no modelo clássico da extensão rural) acreditava-se ser possível promover mudanças no comportamento do grupo-alvo por meio de intervenções técnicas. No entanto, a mudança de comportamento não é algo conquistado com facilidade, o que se deve a vários motivos. Exigir dos sujeitos uma ruptura com as estruturas de comportamento requer, conforme Carl Roger (1985, apud Schmitz 2001), uma reorganização no campo da percepção (nova compreensão), o que não é possível de ser alcançado por métodos de transferência de informações. O autor salienta que a eficiência da intervenção está em induzir mudanças voluntárias, o que apresenta caráter contraditório, que é resolvido pela adaptação dos objetivos da instituição, aos objetivos do cliente.

Em alguns casos as mudanças ocorrem por meio de estratégias de convencimento, regras de conduta por meio das leis, punições (lei do SNUC, ação do IBAMA, por exemplo).

Em ambos os casos o “fazer educativo” foi assumido por técnicos com formação tecnicista, com quase nenhuma qualificação para ser educador, não alcançando aos objetivos de melhorar as condições de vida das populações atendidas e não alcançando mudanças significativas no comportamento destas. No caso dos extensionistas, estes foram preparados somente para quebrar a resistência do grupo-alvo na adoção das inovações, acreditando-se na passividade deste.

No caso da educação ambiental, os interventores, em sua maioria possuem conhecimentos técnicos relativos ao meio ambiente e ao problema ambiental, mas não possuem formação de educadores. A educação ambiental, tradicionalmente, esteve associada a setores técnicos da temática ambiental, tanto ao nível das instituições privadas quanto ao nível do Estado e seus aparelhos, desenvolvendo intervenções com pouco ou nenhum conhecimento de conteúdos e metodologias pedagógicas, fundamentais à prática da educação, culminando com

uma relação unidirecional de levar conhecimentos técnicos definidos a priori como corretos a serem adotados pelo grupo-alvo. Estas práticas alcançaram a reprodução de assimetrias presentes na sociedade por ignorar as dinâmicas das relações sociais e políticas.

A perspectiva de inserção do grupo-alvo na orientação dos processos de intervenção deu-se em função dos fracassos do passado, fato que ocorreu tanto na extensão rural quanto na educação ambiental. A substituição das abordagens de cima para baixo por outras onde as demandas partissem do grupo-alvo em contraposição ao modelo de transferência de tecnologias, colocou em destaque a questão da participação.

Rogers (1992) fez considerações relacionadas à terapia centrada no cliente que influenciaram os serviços orientados a este, caracterizados por abordagens “de baixo para cima”, onde a mudança é desejada por parte do cliente e os processos se desenvolvem em torno da definição de um problema a partir da percepção do cliente, num processo em que este adquire conhecimentos e técnicas para, através da ajuda mental, ter condições para tomar decisões quanto à melhor solução para o seu problema. Neste caso, o interventor, posiciona-se como conselheiro, mantendo-se “retraído” e não pode recomendar uma solução, mas, concentra seus esforços no cliente (e não no problema), orientando-o para que este obtenha o que Schmitz (2001) chama de “nova compreensão” sobre o seu problema. (semelhante ao modelo de educação levantado pela “escola nova”)

Assim como na educação ambiental, a extensão rural centrou-se inicialmente no desenvolvimento individual, passando posteriormente a centrar (pelo menos ao nível teórico) no desenvolvimento do sujeito em sociedade, onde ambas passaram a ser consideradas instrumentos de mudança social. No caso da educação ambiental, a partir do surgimento das vertentes transformadoras, o trabalho educativo foi tomado de forma muito ampla, semelhante ao que ocorreu com a extensão rural, levando ao seu esvaziamento.

Considerando a definição de intervenção adotada neste trabalho partimos do princípio de que, no caso do PSA, as demandas são originadas externamente e não no cliente, ainda que, na definição das demandas, o grupo-alvo seja consultado.

As tentativas de substituir abordagens “de cima” por abordagens que permitam a condução das intervenções pelo grupo-alvo se intensificaram a partir da década de 70. Tais abordagens, segundo Schmitz (2001) também podem ser chamadas de participativas, orientadas à solução de problemas ou centradas no parceiro.

A perspectiva de valorização do saber e a vertente educativa de Paulo Freire, indicando a revisão da relação educador-educando, influenciou ambas. Na extensão rural, na fase do repensar e no caso da educação ambiental, com a vertente crítica, o que em ambos os casos continuou apenas no aspecto retórico-discursivo.

6.5 IDENTIDADE DO EXTENSIONISTA E DO EDUCADOR AMBIENTAL

Analisar a identidade do extensionista e do educador ambiental suscita que discorramos inicialmente acerca de aspectos inerentes ao que estamos considerando identidade, para desta forma, construirmos subsídios que nos ajudem a estabelecer o que um e outro são, como também tecer considerações acerca daquilo que estes acreditam ser.

A compreensão da identidade deve ser acompanhada da compreensão da condição humana de construir identidades subjetivas e coletivas no curso das interações sociais no processo de construção da pessoa humana. (Makiuchi, 2005, p. 29). A identidade não é algo estabelecido como estático e imutável, mas uma construção vinculada às condições culturais em relação com a consciência psicológica do indivíduo. A construção da identidade se dá no processo de interiorização de valores e papéis sociais, como também no processo de socialização. A identidade é produto das representações (conjunto de significados) que o sujeito tem do mundo e de si mesmo.

Pontes (1996) salienta que a identidade é relacional e contrastiva, pois, além dos elementos referentes à marca individual, temos a identidade construída no seio da coletividade, na relação com o outro (indivíduo-sociedade), onde a subjetividade, crença e valores socialmente construídos influenciam na forma de ser e de reconhecimento de si do outro. Esta construção se dá na significação daquilo que nos acontece e daquilo que somos. Poderíamos dizer então que a construção da identidade é uma construção de sentidos.

A identidade torna-se produto da atividade e da consciência humana na relação com os outros. Algumas vezes mantém em comum finalidades e formas de ação pelo processo de identificação ou não identificação de alguns elementos (conhecimentos, conduta, valores, etc) existentes no outro, elementos estes que alguns vezes se aproximam e outras vezes se distanciam

da forma de ser do outro. Essa identificação/diferenciação depende do universo simbólico de cada um.

Segundo Makiuchi (2005, p.28) o processo de diferenciação é inerente à formação da identidade que se dá no reconhecimento da alteridade, ou seja, “somos o que somos porque o outro existe e sua existência nos afirma”. Dito de outra forma, a auto-afirmação do que se é, ou, a afirmação da identidade ocorre a partir do reconhecimento de seus atributos e no momento em que o sujeito assume uma posição identitária, a partir de elementos básicos e “núcleos” identitários que, na relação com o coletivo o fazem se reconhecer. Segundo a autora a alteridade é paradoxal, pois, na relação com os seus aspectos individuais (subjetivo) e o coletivo (sociedade) o ser humano se percebe separado do mundo e ao mesmo tempo inserido nele.

A identidade relaciona-se ao conjunto de significações atribuídas pelo sujeito quanto à sua função social. Pontes (1996, p.59) percebe a construção da identidade na relação com o meio social, pois:

[...] há uma complexidade infinita de processos sociais que em contextos e situações determinadas, vão construir diferencialmente sistemas de identificação, os quais vão permitir, em momentos distintos, a afirmação da identidade ou não identificação. [...]

Assim, podemos afirmar que a construção da identidade tem um caráter processual e se constrói na relação com o outro e que a mesma deve ser entendida dentro do sistema de valores, práticas e vivências em comum nas relações sociais e de poder.

A identificação da identidade profissional de sujeitos atuantes em determinadas áreas depende do reconhecimento de elementos comuns na maneira de ser e pensar que devem orientar a sua ação profissional.

6.5.1 Identidade do extensionista

As intervenções realizadas pelos extensionistas são condicionadas pelo conjunto de representações e símbolos que condicionam a sua relação com o agricultor ao mesmo tempo em que possuem saberes específicos (características em comum) para o exercício da assistência técnica e extensão rural (ATER).

Segundo Halmenschlager (2003) a atividade do extensionista é exercida por agrônomos, técnicos agrícolas, sociólogos, entre outros, que se reconhecem ou são reconhecidos pela sociedade como técnicos, vistos como instrumentos de transmissão das inovações tecnológicas produzidas pelas instituições de pesquisa, empresas, entre outros.

Os cenários da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) impõem ao extensionista a exigência de novas competências que lhe ofereça um perfil técnico, como também conhecimento e habilidades que o permita enfrentar a diversidade do meio social, pois as mudanças nas relações de ATER cada vez mais valoriza, ao menos no aspecto discursivo, o saber do agricultor e sua participação nas tomadas de decisão e assim, uma intervenção participativa. Perfil profissional, equivalente às atuais exigências, não é conseguido na formação disciplinar e tecnicista que recebem.

O reconhecimento da necessidade de realizar mudanças na extensão rural solicita dos extensionistas que assumam um papel social e profissional que requer dele não mais o exercício de estender o conteúdo acumulado na sua formação tecnicista ao agricultor.

Outro aspecto que vem permeando a identidade do extensionista é a consideração deste como sujeito da ação educativa nos serviços de extensão rural. Pelo caráter antidialógico que se desenvolvem as práticas de extensão, a consideração do extensionista como educador foi amplamente criticado por Freire (1977, p. 24) que defende que a extensão é educativa somente quando realizada na perspectiva em que é garantido (aos homens envolvidos na ação educativa)

a problematização de “sua situação, concreta, objetiva, real, para que captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela”.

Considerando a educação em seu sentido amplo que se constitui de “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 o art. 1º), pode-se afirmar que o trabalho realizado pelo extensionista é educação, mas, este é um processo que foge ao controle do seu agente, diluindo-se os fins da extensão.

No entanto, se tomarmos o fenômeno educativo como esforço de um indivíduo sobre o comportamento e pensamentos de outro com fins de alcançar determinado objetivo, podemos afirmar que o fenômeno da educação torna-se mais distante do poder de ação do extensionista, já que este não adquire durante sua formação conhecimentos técnicos e metodológicos que o habilite à intervenção junto ao grupo-alvo.

Schmitz (2002) nega a possibilidade de extensionistas serem educadores apresentando o aconselhamento como solução, onde o conselheiro deva manter-se “retraído” (neutro) e orientar o cliente para que este obtenha o que chama de “nova compreensão” sobre o seu problema. Concordamos com Halmenschlager (2003) ao afirmar que não se pode definir, dentro do conceito de educação numa perspectiva ampla o aconselhamento como não educativo.

Segundo Halmenschlager (2003) frente à emergência de novos espaços de diálogo e as necessidades de revisão da ATER o extensionista toma para si a tarefa de levar ao agricultor a conquistar a sua emancipação nas questões não-técnicas, já que trabalha com sujeitos que são conhecedores dos elementos inerentes aos serviços prestados por ele.

6.5.2 Identidade do Educador ambiental

As construções teóricas acerca da formação do educador ambiental estabeleceram um perfil pessoal e profissional daqueles que se reconhecem educadores ambientais. Desta forma, temos identificações do educador ambiental relacionadas às opções pessoais e profissionais com um modelo de sociedade.

Esta identificação requer uma formação de um sujeito social imerso numa realidade imbuída de problemas ambientais, exigindo do educador ambiental a aptidão para o compartilhamento com outrem de conhecimentos e habilidade orientadas ao trato com o meio ambiente.

No projeto político pedagógico da educação ambiental crítica o educador ambiental deve assumir, portanto, o papel de agentes viabilizadores de mudanças de comportamento e de visões de mundo no tocante ao meio ambiente. Assim, este educador vê-se na responsabilidade de repensar constantemente a sua relação com o educando e é desafiado a ser capaz de ler e interpretar o mundo em sua complexidade.

Considerando que a vertente crítica da educação ambiental tem por base a educação popular e que defende a fusão entre a questão ambiental e social, o educador ambiental acaba tomando para si o desafio de buscar a autonomia reflexiva do educando e abandonar as posturas autoritárias, hierárquicas, prescritiva e utilitarista a educação ambiental tradicional.

O educador que se reconhece adepto da vertente crítica da educação ambiental têm a intencionalidade de serem agentes deflagradores de formação de novos agentes.

Os eixos formativos de educadores ambientais indicam a aplicação do conceito de alteridade na relação educador-educando, o que solicita do educador o rompimento com posturas de transmissão de saberes. Segundo Guimarães (2004) a relação entre o educador-educando deve

tratar-se de um encontro, onde este último não mais seja visto como aprendiz de competências e habilidades.

Da mesma forma como acontece com o extensionista, são exigidas do educador ambiental habilidades e competências que não lhe foram dadas na sua formação disciplinar.

6.6 PARTICIPAÇÃO

A questão da participação pode ser identificada com maior intensidade nos discursos (algumas vezes nas práticas) realizados no período de transição do regime centralizador e autoritário para o regime democrático, período este que destaca os processos participativos e a descentralização do poder como aspirações perseguidas, principalmente, pelos movimentos sociais.

Sen (2000, p. 9) nos lembra que o século XX “estabeleceu o regime democrático e participativo como modelo preeminente de organização política”. Assim, o termo participação tem se tornado palavra de ordem tanto dos discursos daqueles que apregoam a transformação social quanto dos que se interessam pela manutenção de situações de controle de muitos por alguns. Estamos a conviver com o fenômeno de institucionalização da participação dos cidadãos. No entanto, este processo não se deu acompanhado da preparação dos sujeitos para o exercício desta participação.

Bordenave (1994) mostra que vivenciamos um período de necessidade econômica da participação (quando os governos almejam que os recursos dos serviços sociais sejam gerados nas áreas de seus beneficiários) como também da necessidade política da participação para garantir o controle por parte do povo e cooptá-lo no enfrentamento dos seus problemas, podendo tratar-se também da transferência de responsabilidade dos planejadores para o próprio povo.

O fenômeno da participação pode se processar ao nível da ação individual e da coletiva, podendo ter diversas feições, dependendo das condições em que se processa.

A participação é um ato de compartilhar da interação social, expressa o envolvimento de alguém em determinada situação e pode assumir formas diversas: na convivência familiar, na rua, no trabalho e demais espaço da convivência humana. Sendo assim, existem muitas motivações que podem impulsionar este ato: os sentimentos, o interesse em usufruir de algum

direito ou bem socialmente construído, o propósito de cooperar ou mesmo opor-se a alguma coisa, o que mostra que a participação é uma necessidade inerente ao ser humano.

O ato de participar é uma disputa por poder. O poder de tomar decisões, ter acesso aos bens socialmente produzidos depende da capacidade de intervenção de cada indivíduo ou grupo em interferir nas negociações, o que define o grau de controle deste sobre as decisões e as iniciativas nos processos em curso.

Bordenave (1994, p. 18 - 23) utiliza o fenômeno da marginalidade para nos fazer entender o que é participação, segundo o qual a marginalidade seria estar fora de alguma coisa, “às margens de um processo sem intervir nele”. A partir desta perspectiva, então participar é também estar dentro de um processo, algumas vezes intervindo nele, além de ser um fenômeno essencialmente social (construto social). No entanto, existem diferenças na qualidade da participação, pois, “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas, **como** (grifo nosso) se toma parte”.

O autor nos apresenta tipos, graus, níveis, ferramentas e princípios como elementos inerentes à participação. Os tipos e níveis de participação estão associados aos limites e possibilidades de influencia nas ações em curso.

Quanto aos tipos de participação o autor mostra os seguintes:

Participação passiva: Participação esporádica. Constitui-se em mera representação. Quando alguém é consultado acerca de determinado assunto, por exemplo. Caracteriza-se pela repetição dos comportamentos desejados.

Participação ativa: Quando o indivíduo ou grupo assume o compromisso da luta e da conquista, se comprometendo diretamente com assuntos de seu interesse, interferindo ativamente no processo de decisão.

Participação de fato: É o primeiro tipo de participação, pois, os seres humanos já nascem fazendo parte de algum grupo social.

Participação espontânea: Realiza-se por motivos de afetividade, de satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto. No entanto, não possui uma organização estável e propósitos definidos.

Participação imposta: Quando o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e realizar certas atividades (votar, ir à missa).

Participação Voluntária: Neste caso, as pessoas não são formalmente obrigadas a participar. Este tipo de participação divide-se em dois tipos:

Provocada: Quando a escolha é influenciada por agentes externos

Dirigida ou manipulada: Quando ocorre um processo de persuasão para determinada escolha.

Participação Concedida: Quando há uma espécie de outorga de direito em usufruir de determinadas situações ou recursos

Participação simbólica: Quando os membros do grupo têm influência mínima nas decisões e operações, mas são mantidos sob a ilusão de que estão exercendo o poder. Tratar-se de uma participação representativa.

Participação real: Quando os membros influenciam em todos os processos decisórios da instituição.

Bordenave (1994, p.46) apresenta como questões-chave para entender a dimensão da participação nos grupos ou organização as seguintes: o grau de controle dos membros sobre as decisões e o quão importantes são as decisões de que se pode participar. Para este autor existem circunstâncias diversas que condicionam o grau, o nível e a qualidade da participação, a saber: as qualidades pessoais, a estrutura da sociedade, entre outros. O autor afirma que “a participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa”, o que mostra que a participação também pode ser ensinada, num processo chamado práxis participativa e educação para a participação, que pode ser ampliado no âmbito da micro participação⁷.

Ela [a participação] pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática e pela reflexão. A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer a sua realidade, quando aprendem a manejar conflitos. (Bordenave, 1994, p.46)

A educação capaz de fomentar esta aprendizagem deve distanciar-se da educação tradicional, o que envolve a capacidade de detectar e rejeitar as tentativas de manipulação. Segundo Bordenave a capacitação que habilita à participação é adquirida por meio de uma práxis, num processo que entrelaça prática, técnica, invenção e teoria.

A participação, segundo Altvater (1999) é um elemento crucial para o desenvolvimento da democracia, fenômeno este que emana de um processo de negociação entre os atores sociais como condição necessária à tomada de decisões.

Petersen (1999) considera indispensável, para que a participação social se efetive, que os múltiplos interesses dos atores sejam contemplados nas esferas de decisão, fato este que poderá ocorrer por meio da descentralização do poder, entendida como divisão de poderes, ou seja, de um progressivo processo de empoderamento (empowerment) dos atores sociais presentes nas relações, o que pressupõe um processo permanente de negociação entre os atores, o que ocorre

⁷ A micro participação é aquela que se dá ao nível dos pequenos grupos, enquanto que a macro participação é considerada por Bordenave (1995) como sendo participação macro social, entendida como aquela que ocorre em processo que constituem ou modificam a sociedade. Está expressa nas formas de luta social e políticas das grandes massas.

quando já se alcançou um certo nível de organização social. Assim, participação culmina com um processo de redefinição e redistribuição do poder em favor dos sujeitos sociais.

A participação é um elemento que se intensificou, principalmente, nos discursos produzidos no processo de construção de governos democráticos. Neste aspecto, Jacobi (2005) associa o conceito de participação à democracia deliberativa e à presença de uma esfera pública. O autor aponta as desigualdades materiais, somadas à falta de formação política de opiniões como obstáculos para a construção de liberdades para participação efetiva dos sujeitos nos processos decisórios.

Jacobi (2005, p. 232) salienta que a participação requer a emergência de formas de ação coletivas e de aprendizagem política numa perspectiva emancipatória, numa perspectiva em que os cidadãos são organizados numa luta pela superação de sua exclusão social e política para construir um processo de deliberação pública, pois “a participação social se caracteriza como um importante instrumento de fortalecimento da sociedade civil [...]”.

Demo (1986, p. 18) afirma que a participação é uma conquista processual. Neste sentido, o autor defende que não existe participação o suficiente e acabada e sim um “constante vir-a-ser”. Nesta lógica de pensamento, o autor afirma que a participação não pode ser uma dádiva (algo outorgado de alguém a outrem), mas fruto de uma conquista dos sujeitos e que a mesma (a participação) deve ser compreendida no âmbito das relações de poder.

7 O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta sucintamente o histórico do processo de criação da Floresta Nacional do Tapajós e aspectos gerais da sócio-economia da população, aspectos físico-naturais e organizativos desta unidade, baseados em documentos como o Diagnóstico Rural Participativo⁸ (2003), Plano de Manejo (2004) entre outros documentos.

7.1 ANTECEDENTES DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS

As Florestas Nacionais foram instituídas no Brasil no contexto de políticas voltadas à conservação e ou/ preservação dos recursos naturais, políticas estas que são fruto da preocupação com o avanço acelerado das pressões sobre os recursos naturais, exercidas pelo modo de produção adotado pelo homem moderno, que gerou perdas irreparáveis aos ecossistemas mundiais.

A partir da década de 60, principalmente, registrou-se no Brasil uma forte tendência em manter apenas algumas amostras representativas dos ecossistemas, paralelo à destruição das demais parcelas do ambiente natural. Vale ressaltar que as estratégias de resguardar pedaços da natureza distantes da ação antrópica podem ser mais fortemente observadas no mundo a partir do século XIX, como alternativa de fuga das conseqüências geradas pelo advento da modernidade. Estamos chamando de modernidade o momento histórico marcado pela hegemonia capitalista, caracterizada pela globalização da economia, expressa na homogeneização e internacionalização dos padrões de produção e pela ampliação da ideologia neoliberal.

⁸ Metodologia nascida na Inglaterra e Holanda no final dos anos 80, resultante da busca por enfoques descentralizados para a pesquisa e planejamento no meio rural, onde aplicadores do Diagnóstico Rural Rápido (DRR) incorporaram as noções de participação social nas intervenções, surgindo assim o DRP.

O sistema capitalista mantém íntima relação com os acelerados processos de degradação ambiental por desenvolver-se por meio da exploração exacerbada dos recursos disponíveis na natureza. Neste sentido, Guimarães (1986) afirma que a globalização coloca em dúvida a sustentabilidade dos ecossistemas planetários pelo fato de que esta se baseia em um modelo de crescimento ilimitado e implica inevitavelmente no esgotamento dos recursos naturais que a humanidade dispõe.

Desta forma, a criação de áreas de conservação e/ou preservação ambiental estão entre as inúmeras tentativas de gerenciar os recursos naturais. Diegues (1996, p. 24) explica que à luz da criação do Parque Nacional de Yellowstone (nos Estados Unidos) surgiu no mundo uma atitude contemplativa da natureza selvagem, onde “natureza tornou-se um lugar de reflexão e isolamento espiritual”.

Os impactos da hegemonia capitalista no Brasil, levaram ao Estado brasileiro a estabelecer inúmeras estratégias no sentido de gerenciar os recursos naturais para minimizar as conseqüências sentidas. Tais estratégias podem ser percebidas principalmente na década de 30 através da construção de uma legislação voltada ao controle do uso de elementos naturais tais como: código de águas, de floresta, de caça e pesca e, mineração. No entanto, não foi desenvolvida uma ação governamental coordenada, fazendo surgir uma série de órgãos federais, secretarias estaduais e departamentos que desenvolviam ações isoladas. Neste sentido, Bredariol (1998) analisa que até a Conferência de Estocolmo (1972) o Brasil não dispunha de uma política ambiental definida.

Dentre as estratégias para a proteção da biodiversidade brasileira realizou-se um processo de importação do modelo de preservação de áreas naturais, o que pode ser verificado na década de 30 com a criação do Parque Nacional de Itatiaia (1937), Iguaçu e Serra dos Órgãos (1939).

A partir da década de 60, o esforço do governo em industrializar o país levou ao endividamento ilimitado e ao aumento dos problemas ambientais. Neste contexto, incentivou-se

uma política da integração da Amazônia ao mercado nacional, impondo ao cenário amazônico o papel de fornecedor de matérias primas (borracha, madeira, os minérios, alumínio) para a indústria.

A exploração dos recursos amazônicos legitimou-se com a política “integrar para não entregar”, atraindo projetos como o da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, Ferro Carajás, Albras Alunorte e Trombetas, incentivando a abertura de estradas e grandes lastros de desmatamento e assoreamento, ocupação desordenada do espaço por migrantes atraídos pela oferta de emprego e perdas irreparáveis aos ecossistemas amazônicos.

A institucionalização mundial de governos autoritários na década de 70 acompanhou o aprofundamento da pressão do capitalismo internacional sobre os recursos naturais, trazendo à tona a questão ambiental. Paradoxalmente, apesar das pressões da ditadura militar, registraram-se neste contexto movimentos ecológicos em várias regiões.

A exploração madeireira se constitui em uma atividade bastante intensa no ecossistema amazônico, atividade esta que vem se desenvolvendo de forma insustentável, gerando conflitos sociais e fundiários, além de intensificar os processos de desmatamento na região. Conforme (Sousa & Gomes, 2005) o Pará é o principal estado exportador de madeira da Amazônia Legal, sendo responsável por 64% do que é comercializado no exterior. Neste aspecto, as Florestas Nacionais contribuem para o equilíbrio climático e, sobretudo, para a detenção do desmatamento na região.

A expansão da fronteira agrícola na década de 60 na Amazônia caracterizou-se, conforme observado por Costa (2000, p. 49), como um contínuo avanço de estruturas camponesas sobre áreas da Amazônia para a agricultura, o que ocorreu, em uma primeira instância, por meio do crescimento e a consolidação de um campesinato caboclo em áreas antigas de colonização da região amazônica e em áreas dominadas pelos seringais, como também, pela “expansão de um

campesinato agrícola formado pelo processo de absorção de novas levas de imigrantes advindos de várias regiões do país”.

O modelo de ocupação agrícola da Amazônia baseado na agricultura itinerante (Shifting cultivation) e no corte e queima da biomassa (seguida de pousio) contribuiu para o manejo inadequado do sistema de produção, gerando extensas áreas degradadas, danos e perdas de populações de espécies nativas (animais e vegetais) e irreparáveis perdas das funções ambientais.

O rápido avanço sobre as áreas florestais da Amazônia aceleraram os processos de substituição da vegetação natural pela agropecuária e os focos de desmatamento em larga escala, o que provocou o aumento da poluição atmosférica, poluição e assoreamento das bacias hidrográficas, erosão e infertilidade dos solos e, conseqüente aumento de custos sociais para as populações da região.

A criação das unidades de conservação está vinculada ao contexto apresentado acima. Essas unidades de conservação são gerenciadas pelo IBAMA, sob a supervisão do Ministério do Meio Ambiente.

Existem no Brasil diversos tipos de unidades de conservação manejadas de acordo com a sua especificidade biótica e classificadas por categorias de manejo pela Lei do Sistema Nacional das Unidades de Conservação (Lei 9985 de 18/07/2000) que as reúne em dois grandes grupos: unidades de proteção integral e unidades de uso sustentável.

As unidades pertencentes ao primeiro grupo têm como função a proteção da natureza a partir do uso indireto e permitem somente o aproveitamento indireto dos seus benefícios (Parque Nacional, Reserva Biológica e Estação Ecológica), ao passo que as do segundo grupo têm como função compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos (Áreas de Proteção Ambiental, Florestas Nacionais e Reservas Extrativistas).

Existem no Brasil, aproximadamente, 39 FLONAS correspondendo a 1,48% do território brasileiro. Dentre elas existem 24 FLONAS na região norte, 1 na região nordeste, 5 na região sudeste e 9 na região sul. O Estado paraense agrupa 11 unidades de conservação de Proteção Integral e 24 de uso sustentável. (VIEIRA, 2005)

7.2 CARACTERÍSTICAS DA FLORESTA NACIONAL DO TAPAJÓS

A Floresta Nacional do Tapajós foi instituída em 19 de fevereiro de 1974, através do Decreto nº 73.684. Esta unidade de conservação abrange áreas dos municípios de Belterra, Aveiro e Rurópolis no Estado do Pará em região caracterizada como Amazônia Oriental. Recebeu o nome do Rio Tapajós com qual faz limite a oeste, que se refere ao povo indígena Tapajó⁹. O anexo 3 mostra a localização da referida unidade no Pará no Brasil e no mundo.

A FLONA do Tapajós é uma unidade de conservação, da categoria de uso sustentável com limites definidos ao norte com o paralelo que cruza o Km 50 da Rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163); ao sul com a Rodovia Transamazônica e os Rios Cupari e Cuparaitinga ou Santa Cruz; a leste com a Cuiabá-Santarém e a oeste com o Rio Tapajós.

Desde a data de sua criação, o espaço territorial da FLONA em questão aglutina uma série de conflitos, um deles é a luta pelo direito à permanência dentro dos limites da unidade, pois, na data de sua criação foi desconsiderado a presença humana em seus limites, impondo-se a sua retirada. O direito à permanência de populações nos limites da unidade foi garantido somente no ano de 2000 por meio da Lei do Sistema Nacional das Unidades de Conservação (lei nº 9985).

População

A população distribuí-se às margens dos rios e estradas e no núcleo urbano de Aveiro, totalizando 29 comunidades, somadas à cidade de Aveiro, as quais estão apresentadas a seguir: São Domingos, Maguary, Jamaraquá, Acaratinga, Jaguari, Pedreira, Piquiatuba, Marituba, Bragança, Marai, Nazaré, Tauari, Pini, Taquara, Prainha, Prainha II, Itapaiúna, Paraiso,

⁹ Estudos arqueológicos indicam que no período pré-colonial, a região que hoje é a FLONA do Tapajós tenha sido habitada pelo povo indígena Tapajó.

Jatuarana, Itapuama, Chibé, Nossa Senhora de Nazaré, Nova Vida, São Jorge, Santa Clara, Tabocal, Uruará, São Francisco das Chagas e Francisco do Godinho.

A população é composta por populações tradicionais (as que vivem nas áreas rurais) e urbanas (as que vivem em Aveiro), comunidades não-tradicionais (posseiros, colonos assentados pelo INCRA) e índios resistentes.

As comunidades ribeirinhas são formadas por caboclos e descendentes de índios. As comunidades da BR-163 são formadas por colonos que migraram para a área. Os moradores de Marituba, Bragança e Taquara vêm assumindo identidade indígena e reivindicando a demarcação de suas terras como reserva indígena.

A população residente na unidade apresenta uma sócio-diversidade por ter sido formada por descendentes de índios (em sua maioria), negros e mestiços¹⁰, seringueiros, agricultores familiares e assentados pelo Programa de Reforma Agrária do Governo Federal (Nova Vida, Santa Clara e Nossa Senhora de Nazaré), migrantes de outras regiões do país, alguns da década de 20, outros tendo chegado bem depois da criação da unidade (comunidades do planalto e BR-163) e pecuaristas em situação irregular.

As comunidades que margeiam a BR-163 compõem-se de famílias que migraram de diversos estados na década de 30 e 40, no período de exploração da madeira, pau-rosa, cedro e outros e, de migrantes vindos na década de 70 e 80 da Transamazônica.

Na década de 30, vieram nordestinos atraídos pelo projeto da Companhia Ford. Os que chegaram na década de 70, vieram da região sul do país, Maranhão e Ceará atraídos pela Transamazônica.

Segundo o Plano de manejo (2004, p. 136) esses moradores vivem em núcleos são reconhecidos localmente como “comunidades”. Carvalho (2002) afirma que o termo

¹⁰ Muitos dos quais foram trazidos pelos fluxos de migração da época do Movimento Revolucionário da Cabanagem, ocorrido em 1835 e 1840, protagonizado por índios, negros e mestiços, os quais moravam essencialmente em cabanas de palhas em vilarejos ribeirinhos.

comunidade possui muitas definições, que vão das mais simples às mais complexas, podendo ser a formação de grupos que compartilham condições sociais comuns, organizando o seu espaço a partir de uma dinâmica própria, mas também pode ser um espaço em que os indivíduos se reconhecem uns com os outros a partir de determinado foco de interesse e, pode ser ainda uma população que habita uma determinada porção territorial. Os moradores da FLONA do Tapajós reconhecidos como “comunidades” no sentido de um conjunto de indivíduos que habitam o mesmo espaço físico. Esta definição pode ser enriquecida com a noção de que os recursos naturais são utilizados de forma comum entre os habitantes desta área, o que reforça a idéia de serem comunitários.

As casas localizam-se em vilarejos nas proximidades de fontes de água, à beira dos rios e igarapés ou à beira de estradas. Nas comunidades que margeiam os rios, as casas concentram-se em torno de benfeitorias comuns tais como escola, igreja e centro comunitário.

Segundo recenseamento realizado em agosto de 2006 vivem na FLONA do Tapajós cerca de 1.900 famílias, totalizando 11.000 pessoas, sendo que 75% vivem às margens do Rio Tapajós. Os 25% restantes se distribuem às margens do Rio Cupari (4%), no Planalto (20%) e em lotes do INCRA, situados ao longo da BR 163 (1%).

Esta unidade de conservação convive com fluxos migratórios, contínuos devido à constante saída de jovens para a realização de estudos em outras localidades, seguida do retorno destes, muitas vezes já casados com pessoas de outras localidades, o que se soma à natalidade para o aumento da população.

As comunidades ribeirinhas situam-se às margens do Rio Tapajós, onde predominam solos arenosos, com menor fertilidade e menor declive, sendo que nos fundos das comunidades predominam os terrenos argilosos.

As principais vias de acesso às comunidades da FLONA são: a fluvial, principalmente, pelo Rio Tapajós (através de barcos de linha) e a terrestre pelas estradas da BR-163, pouco

trafegáveis em períodos chuvosos, através de ônibus particulares ou de linha, que circulam uma vez ao dia.

Quanto ao sistema educacional, as escolas oferecem ensino somente até a 4ª série do ensino fundamental (em 20 comunidades), que funcionam em regime multi-seriado e até a 8ª (em 3 comunidades).

Os serviços de energia elétrica existem somente em Aveiro e São Jorge. Na comunidade do Maguary, Piquiatuba e Pedreira existe um sistema de energia solar implantado pelo PSA com o apoio do Ministério das Minas e Energia, através de um projeto financiado pelo PRODEEM/WINROCK INTERNATIONAL, que atende apenas instalações comunitárias (barracão, escola, igreja).

As condições de saúde são precárias. Os moradores da unidade tratam a maioria de seus problemas de saúde com remédios caseiros, já que estes só encontram atendimento hospitalar nos hospitais de Santarém e Belterra, pois existem postos de saúde em Acaratinga, Piquiatuba e São Jorge.

Dentre os problemas enfrentados por estes moradores encontram-se os incêndios ocasionados pelo escape do fogo de queimadas, a imposição das agendas das instituições sobre as necessidades das comunidades, a extração e comercialização ilegal de madeira, entre outros.

Clima

O clima predominante na FLONA do Tapajós é o tropical úmido, com variações anuais inferior a 5° C. A temperatura média anual é de 25,5 ° C, com máxima de 30,6° e mínima de 21° C. A média de precipitações encontra-se em torno de 180mm.

Vegetação

Estudos realizados para a elaboração do plano de manejo (2004) identificaram 6 tipos de vegetação predominantes na Flona do Tapajós, agrupados nas classes: (1) Floresta Ombrófila Densa (baixo platô) e Floresta Ombrófila Aberta, com predominância dos gêneros *Hevea*, *Bertholletia* e *Dinizia* e a presença em abundância das lianas lenhosas, palmeiras e epífitas; (2) Floresta Ombrófila Densa (relevo ondulado); (3) Floresta Ombrófila Densa (platô dissecado); (4) Floresta Ombrófila Densa e Floresta Ombrófila Aberta; (5) Floresta Ombrófila Aberta (relevo ondulado com palmeiras) e; (6) Floresta Alterada (vegetação secundária e desmatada).

Sistema produtivo

O sistema de produção dos moradores da Flona do Tapajós apresenta uma diversidade. A agricultura em regime de exploração familiar é a principal atividade produtiva, envolvendo todos os membros da família, com exceção das comunidades de Aveiro, que não se enquadram com a mesma intensidade nesta atividade. A pecuária está presente principalmente nas comunidades do Planalto.

As unidades produtivas incluem áreas com diferentes funções, tais como: quintais, roçados individuais ou coletivos, colônia/sítio, reserva comunitária, pastagem (IMAFLOA, 1996). Os quintais situam-se junto às moradias, onde são plantadas espécies frutíferas, medicinais, ornamentais e animais domésticos. Muitos destes quintais possuem casas de farinha.

O preparo da área para o roçado é realizado com a abertura de áreas de floresta (derruba) ou de capoeira (broca), seguida da queima e plantio. O tempo de cultivo é de 3 a 4 anos sucessivos. Os roçados compõem-se de culturas anuais (mandioca¹¹, milho e feijão caupi) e de

¹¹ Destina-se à produção de farinha e constitui-se, na maioria dos casos, na principal fonte de renda para as famílias.

cultivos permanentes em áreas de 4 tarefas¹² nas comunidades ribeirinhas e até 8 nas do planalto. O desgaste do solo e a limitação de áreas para o plantio diminuem o tempo de pousio, que varia de 4 a 8 anos. Estes roçados são permitidos somente com a autorização da chefia da unidade (IBAMA) e geralmente são mantidos nas proximidades da água e vilas. O DRP (2003) mostra que o plantio de cará, bata, maxixe, jerimum, fava, macaxeira, entre outros, também é bastante comum, bem como a criação de pequenos animais como porcos, galinhas, perus, entre outros. Os consórcios são feitos entre mandioca e arroz, mandioca e milho. O plantio do feijão é geralmente feito após a colheita do arroz ou consorciado com o milho.

Além da agricultura, a caça (de animais como a paca - Agoutipaca - tatu, anta, entre outros), a pesca (tracajás, chaperema, tucunaré, entre outros) e a pecuária, somados ao extrativismo vegetal e animal (fauna aquática e terrestre) produtos florestais não madeireiros (seivas, essências, cascas de plantas), integram as atividades produtivas realizadas pelos moradores da unidade.

Existem aproximadamente 5 mil cabeças de gado. Segundo o Plano de Manejo, cada uma das 1.900 famílias tem o direito de criar até 15 animais de grande porte. Como nem todas investem na criação de gado, algumas usam este argumento como justificativa para excederem o número permitido. Segundo este plano, cada família (com a devida autorização do IBAMA) pode cultivar dois hectares de capoeira e um hectare de floresta primária por ano. A pesca e a caça são autorizadas somente para o consumo dos moradores.

Os recursos da floresta são destinados ao consumo (alimentação e para fins medicinais) e outra parcela é destinada à venda como o óleo de andiroba e copaíba. Dentre os produtos florestais a extração é feita com a retirada de cipós, palhas e madeira, com a finalidade de construir ou reformar casas, barcos e confeccionar artesanato.

¹² 1 tarefa corresponde a ¼ de hectare ou a 2.500m²

Nas comunidades compostas por colonos migrantes são desenvolvidos, em grande parte, roçados, pastagens (criação de gado) e a extração e comercialização do látex da seringueira.

A alimentação dos moradores desta unidade é composta por farinha e outras espécies anuais, perenes, frutos, hortaliças plantadas nos roçados e quintais, somados a produtos florestais, caça e pesca.

Formas de Organização

Os moradores da FLONA do Tapajós apresentam uma diversidade de modalidades de organizações, seja por meio de grupos informais, seja por instâncias que já dispõem de personalidade jurídica. As organizações comunitárias presentes na FLONA, além de representar politicamente os moradores, tratam os aspectos culturais e religiosos destes e encontram-se descritas a seguir:

Tabela 01: Espaços e instâncias de organização dos moradores da FLONA do Tapajós:

ORGANIZAÇÃO	FUNÇÃO
Comissão ou Coordenação Comunitária	Existem na maioria das comunidades e tem como função mediar diversas questões internas referentes à área dos lotes, utilização das áreas comunitárias, permissão para a construção de casas, problemas na área de educação e saúde representando politicamente os comunitários e buscando apoio político e organização de festividades
Grupo de Mulheres	Trabalhar no plantio de verduras, preparo de

	mistura e caldos verdes para as crianças subnutridas e trabalho nas campanhas de multivacinação promovidas pelo Projeto Saúde e Alegria.
Clube de Mães	Confeccionar trabalhos manuais de pintura, costura e artesanato (com fins comerciais), trabalhos comunitários na agricultura e promoção de eventos
Clube de jovens	Trabalhar na edição de jornais comunitários que circulam na FLONA, promover e ajudar nas atividades comunitárias
Clube de futebol	Integrar as comunidades vizinhas por meio da promoção de festas e eventos
Conselho Legal Integrado de Saúde (CLIS)	Acompanhar e apoiar as ações do Projeto Saúde e Alegria nas comunidades por meio de visitas domiciliares fazendo orientações referentes à questões sanitárias dos comunitários e atuar junto aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e fazer a ligação com os Conselhos Municipais de Saúde
Associação de Parteiras Tradicionais	Contribuir, junto ao PSA, com a saúde das gestantes.
Associações Comunitárias (12)	Buscar parcerias para o desenvolvimento de trabalhos comunitários, negociar produtos, administrar as comunidades junto com o

	IBAMA e representar as comunidades
Associações Intercomunitárias (Associação Intercomunitária do Tapajós –AITA, que representa as comunidades de Marituba a Itapuama; Associação do Produtores Rurais de São Francisco – APRUSSANTA, que representa as comunidades da BR (São Jorge, Santa Clara e Nossa Senhora de Nazaré; e Associação Intercomunitária de Mini e Pequenos Produtores Rurais da Margem Direita do Tapajós – ASMIPRUT, que representa as comunidades de São Domingos, Revolta, Santa Cruz, Maguary, Acaratinga, Jaguarari e Piquiatuba)	Constitui-se em um fórum de representação política das associações comunitárias, que se articula para garantir financiamento para projetos e representar as comunidades em temas de interesse geral
Federação das Organizações e Comunidades Tradicionais da FLONA do Tapajós – instância máxima de representação comunitária	Unificar a representação política dos comunitários e pequenos produtores rurais da Flona e representar politicamente todos os moradores da unidade. Reúne a representação de 18 comunidades, associações comunitárias e inter-comunitárias, delegacias sindicais ligadas ao Sindicato dos Trabalhadores rurais.

Fonte: Organizado a partir do Plano de Manejo (2004)

Essas organizações têm uma luta histórica no que se refere à garantia de seus direitos de acesso e uso dos recursos naturais da unidade. No entanto, as mesmas inicialmente se

compuseram para resolver principalmente a questão fundiária, carência de infra-estrutura e serviços públicos.

Modelo de Gestão

Até a criação da Lei do SNUC, por ser considerada como reserva de madeira, a gestão da FLONA do Tapajós focou na exploração florestal.

O órgão responsável pela gestão da unidade é o IBAMA, cujo escritório está sediado em Santarém que estabeleceu uma histórica relação conflituosa com a população até meados da década de 90, adotando um modelo de gestão hostil à presença humana na FLONA.

Segundo o Plano de Manejo (2004) a insatisfação destes em relação ao modelo de gestão até então adotado pode ser observado em 1996 quando o Projeto Saúde e Alegria organizou um plebiscito para levantar quais moradores tinham o desejo de ter suas áreas nos limites da unidade ou excluídas destes, tendo como resultado 62% dos consultados optando por ter suas áreas excluídas da unidade.

A questão fundiária não está definitivamente resolvida. A solução definida para esta questão foi a assinatura de um termo de ajustamento de conduta entre o IBAMA e o Ministério Público Federal e a transferência das terras da SPU para o IBAMA. Além disso, cerca de 437.000 hectares da unidade pertencem ao INCRA, 130 mil à Secretaria de Patrimônio da União e 20.000 ao ITERPA, a serem transferido para o IBAMA, o que dificulta a assinatura do Contrato de Concessão Real de Uso aos moradores da unidade e a regularização da questão fundiária.

Organização Espacial

O Zoneamento apresentado no plano de manejo da Floresta Nacional do Tapajós dividiu a unidade em 8 áreas, conforme pode ser verificado no anexo 4 e descritas a seguir:

Área populacional

Área tradicionalmente habitada pela população, compreendendo os espaços utilizados para as atividades de produção agropecuária e extrativismo. Esta área divide-se em quatro núcleos:

Ribeirinhos do Tapajós: Localiza-se às margens do Rio Tapajós com aproximadamente vinte comunidades;

Planalto: localiza-se às margens da BR-163 abrigando cinco comunidades;

Aveiro: Composto pela sede do município de Aveiro e uma comunidade ribeirinha e duas às margens do Rio Cupari;

BR-163: Localiza-se às margens da BR-163, entre o km 106 e o km 280. É habitada por moradores de lotes do INCRA, titulados na década de 70 e pessoas que compraram títulos dos assentados.

Área de Manejo Florestal Madeireiro

Área voltada à exploração de recursos florestais madeireiros e compreende um total de 37.976 hectares.

Área de Manejo Florestal Não-Madeireiro

Área voltada à exploração de recursos florestais não-madeireiros, cujo objetivo é proporcionar alternativas de renda para a população, mediante autorização do IBAMA somente para moradores da FLONA, compreendendo uma área de 208.508 hectares.

Área de Preservação

Delimitada para a proteção integral dos recursos naturais (zona intangível), onde é proibido a intervenção humana, sendo permitidas pesquisas em casos em que estas não possam ser realizadas em outros locais da FLONA, compreendendo um total de 156.070 hectares.

Área de Amortecimento

A área de amortecimento¹³ é uma zona de entorno dentro da faixa de 10 km a partir dos limites da unidade, sendo que na área do Rio Tapajós, os seus limites coincidem com a margem esquerda do rio. Esta área possui 446 hectares.

Área de Recuperação

São áreas em estágios de degradação da cobertura vegetal bastante elevados como áreas de pastagem e capoeiras abandonas, compreendendo 515 hectares.

Corredor Ecológico

Área que compreende 2 km de largura e 76 km de comprimento, com 31.298 hectares voltada à recuperação e preservação de uma faixa contínua de ambientes fito ecológicos, não representados na área de preservação.

Área Administrativa

Área que abriga as bases administrativas utilizadas para manutenção e serviços da unidade.

¹³ Área definida pela Lei do SNUC (2000, artigo 2º) como o entorno de uma unidade de conservação, onde as atividades humanas estão sujeitas à normas e restrições específicas, com o propósito de minimizar os impactos negativos sobre a unidade.

7.3 CAMPO DE INTERAÇÕES

O campo¹⁴ de interações existente na FLONA do Tapajós constitui-se de um vasto elenco de atores sociais, que se inter-relacionam entre si e com as instâncias locais a fim de alcançar aos seus objetivos, os quais, nem sempre refletem os desejos dos moradores da unidade.

Existem os moradores da unidade (seringueiros, indígenas, agricultores familiares) e suas organizações e diferentes agentes externos, que, através de instrumentos técnicos e políticos desenvolvem ações no âmbito de projetos e programas junto aos moradores desta unidade de conservação, os quais encontram-se apresentados a seguir:

Federação

A Federação das Organizações e Comunidades Tradicionais da FLONA do Tapajós é uma instância de representação que se constitui em um canal de contato entre todas as organizações que integram a Flona e o governo, criada em maio de 2004 com a finalidade de aglutinar as organizações comunitárias existentes na FLONA e representar politicamente essas organizações no Conselho Consultivo da FLONA. Esta Federação é constituída por dezoito associações de comunidades tradicionais da FLONA, a saber: Itapuama, Jutuarana, Paraíso, Itapaiúna, Prainha I, Prainha II, Pini, Tauari, Nazaré, Marai, Piquiatuba, Pedreira, Jaguarari, Acaratinga, Jamaraquá, Maguari, São Domingos e Chibéuma, além do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Belterra e quatro Associações Intercomunitárias.

Conselho Consultivo

O Conselho Consultivo da FLONA foi criado em 2001 tem representatividade das comunidades e organizações comunitárias, de representantes da sociedade civil organizada e de

¹⁴ Utilizamos a noção de campo apresentada por Bourdieu (1975, apud Vasconcelos 2002) para o qual o campo representa um espaço social onde se organizam as relações de poder e dominação, com autonomia, regras de organização e de hierarquia próprias.

representantes do governo (federal, estadual e municipal), totalizando vinte e um membros: STR, EMBRAPA, EMATER, IBAMA, IPAM, PSA e GDA, FIT e UBRA. Estas últimas representam o conselho, mas, não atuam na unidade.

A Associação Intercomunitária de Mini e Pequenos Produtores Rurais da Margem Direita do Tapajós (ASMIPRUT) além de São Domingos e Jamaraguá, abrange as comunidades de Piquiatuba, Pedreira, Jaguarari, Acaratinga, Maguari e Revolta. Esta associação foi fundada em 1995 e possui um número de 120 associados.

O STR de Belterra e Aveiro representam politicamente os pequenos produtores rurais nos municípios de Belterra e Aveiro, atuando para a obtenção de benefícios como aposentadoria, seguro-saúde, auxílio doença, entre outros. Estes sindicatos possuem uma histórica luta pela permanência das populações da FLONA.

Além dos atores sociopolíticos representantes das instituições acima, verifica-se a ocorrência de pressão de madeireiros, sojeiros e pecuaristas, os quais encontram-se em situação irregular, gerando conflitos com a população quanto ao uso dos recursos naturais, pois existe uma restrição de uso dos recursos madeireiros e a imposição da obrigatoriedade da autorização para a abertura dos roçados para os moradores da unidade.

PSA

O Centro de Estudos Avançados de Promoção Social e Ambiental – CEAPS, conhecido como Projeto Saúde e Alegria - PSA é uma Organização Não Governamental que realiza intervenções no âmbito da saúde, educação e produção junta a populações de áreas rurais dos municípios de Belterra, Aveiro e Santarém, nas áreas localizadas na Reserva Extrativista Tapajós/ Arapiuns, na Floresta Nacional do Tapajós (FLONA) e áreas do entorno. (VERÍSSIMO, 2005).

Atualmente o PSA atende a 143 comunidades, totalizando 129 mil pessoas. A intervenção do PSA foca na formação de agentes multiplicadores e voluntários direcionada à lideranças, assistência técnica à produtores rurais, parteiras tradicionais, mulheres, professores, jovens e crianças (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PSA, 2006).

IBAMA

Substituiu o Instituto Brasileiro do Desenvolvimento Florestal-IBDF, como órgão responsável pela gerência da unidade, mantém postura fiscalizadora.

Prefeitura de Belterra e Aveiro

Pela presença do IBAMA na gestão da unidade a interveniência destas se reduz ao pagamento de professores e de Agentes Comunitários.

Agentes do PROMANEJO

O Projeto de Apoio ao Manejo Florestal Sustentável na Amazônia – PROMANEJO é um dos projetos apoiados pelo Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais Brasileiras¹⁵, conhecido como PPG7, desenvolvido para desenvolver modelos de gestão das florestais tropicais e a redução dos índices de desmatamento.

Através do componente IV (Floresta Nacional do Tapajós), o projeto realizou intervenções na FLONA no sentido de desenvolver um modelo de gestão, focado na participação das populações tradicionais residentes em seu interior para gerar alternativas de manejo florestal comunitário.

¹⁵ Programa financiado por doações dos países do ex grupo dos sete países mais ricos do mundo (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Inglaterra, França, Itália e Canadá), da União Européia e dos Países Baixos complementadas, com a contrapartida do governo brasileiro, governos estaduais e organizações da sociedade civil.

O projeto apoiou tecnicamente e financeiramente projetos de beneficiamento de produtos madeireiros e não-madeireiros (beneficiamento e comercialização dos óleos de copaíba e andiroba e do couro vegetal), sistemas agroflorestais e realizou processos formativos centrados na organização comunitária.

Organização Internacional de Madeira Tropical – ITTO

A ITTO– é uma organização inter-governamental, com sede no Japão, representada por países produtores e consumidores de madeira. Tem autorização, desde 1999 para explorar madeira nas áreas pertencentes à FLONA. Foi concedido o direito de exploração madeireira do projeto à CEMEX, empresa que comercializa madeira, sobrepondo áreas das comunidades.

A chefia da FLONA tem a função de gestar localmente o projeto, que é amplamente criticado pela população pela sua exclusividade de exploração madeireira ao ITTO gerando muita insatisfação entre os moradores. A portaria do IBAMA nº 40 autorizou as associações intercomunitárias – AITA, APRUSSANTA E ASMIPRUT para desenvolverem um projeto piloto, em caráter experimental de manejo florestal, representando a primeira concessão de uso em larga escala sob a gestão comunitária.

Experimento de Grande Escala da Biosfera – Atmosfera da Amazônia – LBA

O LBA é uma iniciativa de pesquisa internacional do funcionamento climatológico, ecológico, biogeoquímico e hidrológico da Amazônia. (SOARES, 2004)

Instalou torre sem consulta às comunidades e sem informar o teor das pesquisas realizadas.

Instituto de Pesquisa da Amazônia – IPAM

Atua desde 2002 por meio de procedimentos de capacitação dos agricultores para a prevenção do fogo acidental nas comunidades da FLONA do Tapajós, oficinas caboclas para a confecção de artesanato e outras intervenções na área de Educação ambiental, organização comunitária, geração de renda, pesquisa, educação e extensão para o manejo de recursos comunitários. (GARCIA, 2004)

As comunidades atingidas por este projeto são: Tauari, Piquiatuba, Chibé, Jamaraquá, Pini, Iapaiuma, Nazaré, Prainha, Prainha II, Pedreira, Acaratinga, Itapuama, Marai, Santa Clara, Paraíso, Maguari, São Domingos, Marituba (todas pertencentes à Fona do Tapajós) e Revolta (no entorno).

Na comunidade do Maguary o IPAM iniciou este trabalho educativo para a prevenção de queimadas no ano de 2003, apesar disso, ainda enfrenta muita resistência da população no cumprimento dos procedimentos de controle do fogo.

7.4 COMUNIDADE DO MAGUARY – LOCAL DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Esta comunidade está situada à margem direita do Rio Tapajós e possui aproximadamente 80 anos de existência, composta por 52 famílias totalizando aproximadamente 230 habitantes.

As casas desta comunidade são construídas de madeiras, palha, alvenaria ou pau-a-pique e concentram-se em uma vila que possui benfeitorias comuns tais como: o barracão comunitário, a igreja, a escola (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro), a estação de rádio amadora (principal via de comunicação entre os comunitários e entre as comunidades entre si), a creche construída em madeira, a cozinha comunitária, a casa dos professores (que é um barracão que aloja os professores no período das aulas), o sistema de energia solar e o sistema de água comunitária.

As atividades produtivas dos moradores desta comunidade são a agricultura de subsistência (com roçados de milho, arroz, feijão e mandioca para a produção da farinha) a pesca, a caça, a exploração de produtos não-madeireiros (extração do látex para a produção de bolsas, calçados e outros acessórios, vendidos na própria comunidade para turistas que a visitam ou destinado ao comércio de Santarém) e a criação de pequenos animais como porcos e aves.

Dentre as organizações sociopolíticas presentes na comunidade estão a Associação Comunitária do Maguary e a ASMIPRUT, que entre outras coisas representa as comunidades filiadas no acordo de Concessão Real de uso junto ao IBAMA a fim de legalizar o uso da terra.

8 A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDA PELO PSA NA FLONA DO TAPAJÓS

A experiência aqui analisada desenvolve-se no âmbito das intervenções realizadas pelo Projeto Saúde e Alegria (PSA) - nome fantasia do Centro de Estudos Avançados de Promoção Social e Ambiental (CEAPS), que se constitui uma Organização Não Governamental. O PSA trabalha com o financiamento de Organizações Governamentais e Não Governamentais, cuja sede situa-se no município de Santarém.

Este projeto desenvolve intervenções na área de saúde, educação e geração de renda em 143 comunidades dos Municípios de Santarém, Belterra e Aveiro em áreas localizadas na Reserva Extrativista Tapajós/ Arapiuns, na Floresta Nacional do Tapajós e áreas do entorno (totalizando 129 mil pessoas). O DRP (2003) registra a atuação do PSA nas seguintes comunidades da FLONA do Tapajós: Suruacá, Muratuba, São Domingos, Maguari, Jamaracá, Acaratinga, Piquiatuba, Pedreira, Marituba, Tauari, Urucureá, São Francisco, Marai, Itapuama, Jaguarari, Nazaré, Prainha I, Prainha II, Itapaiuna, São Jorge, Santa Clara, Chibé, Pini e Paraíso. O grupo-alvo do projeto são as mães, os educadores, os jovens, as escolas, as lideranças e agricultores familiares.

A FLONA do Tapajós tem sido laboratório para inúmeras intervenções de variadas instituições, como é o caso do PSA. Esta unidade de conservação localiza-se em uma fronteira agrícola, exposta a pressões da agricultura e da pecuária, que se somam às queimadas ocasionadas pelo corte e queima¹⁶, a exploração madeireira sem autorização do IBAMA, a pesca e caça de animais da floresta para a venda e consumo doméstico. Existe a venda ilegal (por parte dos moradores da área do planalto) de lotes a gaúchos para o plantio da soja, apesar dos moradores não terem o título definitivo da terra, invasões indiscriminadas, os problemas

¹⁶ Método tradicionalmente utilizado pelos agricultores para limpar e preparar as áreas de cultivo, onde é realizado a derruba seguido da queima. O fogo utilizado neste processo destrói a matéria orgânica e os nutrientes dessas áreas.

ocasionados pelo avanço da soja, uso de agrotóxicos, principalmente, nas plantações da soja, o desmatamento e a implantação de grandes extensões de pastagens (DRP, 2003).

Neste capítulo será abordada a experiência de educação ambiental desenvolvida pelo PSA no interior da Floresta Nacional do Tapajós. Para tanto foi selecionada a Comunidade do Maguary, pertencente à área rural do Município de Belterra a fim de analisar como esta intervenção vem se processando junto aos moradores desta comunidade.

A atuação da ONG na referida comunidade iniciou em 1984 com ações de saúde, com uma equipe de dois médicos para o controle de diarreia e da desnutrição, problemas muito presentes na época. A especificidade do local de atuação (ser uma unidade de conservação) e a forte tendência de apoio ao projeto na área ambiental dão sustentação ao trabalho do PSA.

8.1 A INTERVENÇÃO

“Palhaços ajudam a educar Ribeirinhos” anuncia o jornal “O Mocoirão” (2005) mostrando a metodologia de trabalho do PSA. Os técnicos da ONG vestem-se de palhaços e, munidos de boas intenções¹⁷, desenvolvem ações junto aos moradores da Floresta Nacional do Tapajós, atitude aparentemente inovadora se considerarmos as metodologias tradicionais da educação. Esses técnicos compõem um quadro que vem se formando no Brasil de educadores ambientais que guardam o desejo e demonstram esforços em realizar uma prática diferente denominada por Guimarães (2004, p. 158) de movimento de resistência por um pensar e um fazer diferente. “Esse esforço de resistência caracteriza um embate sobre uma noção superficializada e homogeneizada de educação ambiental que vem se difundindo pela sociedade brasileira”.

¹⁷ Assim como ocorreu na extensão rural pautada no modelo difusionista-inovador, estes técnicos estão convencidos de que a mensagem levada ao grupo-alvo seja a melhor para ele. (SCHMITZ, 2001)

A perspectiva de educar para que o grupo-alvo adquira o comportamento desejado origina-se do pressuposto de que o comportamento deste seja inadequado, considerando-se que os técnicos sabem o que ele necessita para melhorar a sua qualidade de vida. Este pensamento foi ressaltado por Fonseca (1985) na análise da extensão rural no Brasil e pôde ser constatado nos depoimentos dos técnicos do projeto ao afirmarem ser objetivos de suas ações de educação ambiental “sensibilizar as pessoas para a questão ambiental e fazer com que elas tenham informações para estarem encontrando formas de desenvolver a comunidade” (Técnica do PSA).

Esta tendência é reforçada no Relatório de atividades do PSA (2005) ao registrar que o objetivo da educação ambiental realizada pelo projeto é “ampliar os níveis de conhecimento da população, despertando a consciência para o desenvolvimento”. Neste aspecto, devemos lembrar que estas intenções também permearam o imaginário dos técnicos da extensão rural do "modelo difusionista-inovador", conforme pode ser verificado em Riascos (1973, apud Schmitz 2001, p. 161) ao afirmar que extensão seria, entre outras coisas, “educação para a população rural; mudança de atitudes, conhecimento e destrezas, ajudar o povo a ajudar-se a si mesmo”.

Estiveram muito presentes nos depoimentos expressões acerca dos objetivos do projeto relacionando-os à sensibilização para promover a mudança de comportamentos, o que indica a educação ambiental desenvolvendo-se para o ajustamento de conduta e adaptação daqueles que estão “fora da norma”, que são considerados possuidores de comportamentos inadequados.

Compreende-se, a partir dessas falas, que o grupo-alvo dessas intervenções não se encontra sensível às problemáticas que enfrentam e, portanto, necessitam receber informações para tanto. Esta carência de informações dos agricultores também permeou os discursos dos extensionistas do período da extensão rural citado acima.

A partir do conceito de intervenção como sendo um esforço sistemático para alterar processos sociais em curso, devemos afirmar que as intervenções realizadas pelo PSA ocorrem dentro de uma lógica em que os interventores (os técnicos do projeto) almejam alterar processos

sócio-ambientais que se dão na comunidade em estudo. Trata-se de um processo transmissor de mensagens de agentes externos porque é uma intervenção planejada para o alcance do comportamento desejado pelo interventor. Esses processos pressupõem rupturas com os modos de pensar e de se comportar do grupo-alvo através de uma interferência no espaço das relações sociais deste.

Os depoimentos dos técnicos do PSA apontaram que sua intervenção de educação ambiental iniciou no contexto de grandes queimadas (ocasionadas, principalmente pela queima realizada para o preparo do terreno para o plantio), do desmatamento e da contaminação dos rios gerada pela atividade garimpeira na região. Dentre o grupo-alvo, os depoimentos apontaram problemas relacionados à devastação de grandes áreas de floresta, poluição dos rios (geradora da diarreia), destino inadequado dos resíduos e enchentes.

Observa-se que as respostas referentes aos problemas ambientais da comunidade não associam estes problemas à crise da sociedade capitalista e suas consequências, pois, 100% dos entrevistados apontaram as causas destes problemas associadas ao comportamento inadequado dos indivíduos, o que ocorre por possuírem o que Guimarães (2004) chama de compreensão reduzida da realidade.

Durante as entrevistas, o PSA foi ressaltado como referência na área da saúde e educação. Apesar disso, devido a inúmeras intervenções na comunidade, os moradores em alguns casos, não conseguem distinguir o trabalho do PSA do de outras instituições, o que pode ser observado, quando eles argumentam que não tinham regras acerca dos locais onde deviam abrir os seus roçados, o que era feito em locais onde julgavam serem os mais adequados. Devemos lembrar que as regras para o cultivo dentro da unidade foram estabelecidas pelo IBAMA, através do plano de manejo e não pelo PSA.

Quanto ao uso dos recursos naturais pelo grupo-alvo a afirmação de que antes da intervenção do projeto este era voltado à subsistência esteve presente em 90% das entrevistas,

defendendo que na época já possuíam a preocupação com a preservação desses recursos, apesar de não possuírem conhecimentos de como manejá-los. Apesar dessa preocupação com os recursos a prática da agricultura sempre ocasionou grandes queimadas, pois, o preparo da terra era feito mediante a limpeza da área, seguido da queima, conforme pode ser verificado no depoimento de uma agricultora ao se referir ao período anterior às intervenções do projeto: [os comunitários] “faziam muitas roças. Faziam aceiros e queimavam. Os nossos vizinhos faziam muito estreito o aceiro e o fogo passava de uma para a outra e ia queimando a roça, ficava complicado!” (Agricultora da comunidade do Maguary)

O uso dos rios era voltado à pesca, ao banho e lavagem de roupas e louças. Quanto ao uso dos recursos da floresta era feito mediante a retirada de castanha, óleo de piquiá, copaíba, cipó, palha e madeira como a maçaranduba, jutaicaica, para a venda.

Os entrevistados afirmam que apesar de reconhecerem sua dependência em relação aos recursos não possuíam o conhecimento do valor dos serviços ambientais prestados por essas espécies florestais e, por esta razão, não as preservavam, o que ocasionou muita devastação nas áreas pertencentes à FLONA. Paralelo à intervenção do PSA foram construídas uma série de regras de conduta quanto ao uso dos recursos naturais presentes na unidade, daí o motivo de alguns moradores apontarem mudanças no manejo dos recursos, acreditando ser culminância das ações do PSA.

O discurso dos técnicos do PSA quanto ao uso dos recursos naturais pelo grupo-alvo não é homogêneo, já que 60% destes afirmam que a população da FLONA em questão, por ser tradicional, antes de intervenções do projeto já estabelecia uma relação preocupada com a esgotabilidade dos recursos, ao passo que 40 % dos técnicos afirmam que esta não tinha essa preocupação. Estes se utilizam deste argumento para justificar a necessidade do projeto em realizar intervenções na referida unidade.

8.2 AS PRÁTICAS

As práticas apontadas pelos técnicos do projeto como sendo de educação ambiental foram a implantação dos sistemas agroflorestais e a criação de animais (galinhas confinadas), o ecoturismo de base comunitária, a colocação de pedras sanitárias (acompanhadas de informações sobre o seu uso), o processo de comunicação que ocorre através das rádios comunitárias e a instalação de poços artesianos. Essas ações são colocadas em destaque por terem gerado, segundo os entrevistados, melhorias nas condições de saúde da comunidade.

A idéia de considerar essas ações que colaboraram para a melhoria da qualidade de vida da população como sendo de educação ambiental encontra-se dentro da vertente socioambiental que supõe que ao melhorar as condições de vida das pessoas gera-se nelas uma sensibilidade para o respeito ao meio ambiente. Apesar de guardar certa coerência, este bem estar que supostamente deixaria as pessoas mais sensíveis, não é o bastante para a mudança de comportamento.

Durante as entrevistas foi ressaltado por um comunitário que no período da colocação das pedras sanitárias houve resistência quanto à sua adoção já que os moradores da comunidade utilizavam uma espécie de buraco para fazer as suas necessidades fisiológicas. No caso do uso do cloro na água houveram resistências pelo gosto que este gera.

As entrevistas junto ao grupo-alvo para levantar as atividades de educação ambiental apontaram as capacitações, campanhas e oficinas para o controle de queimadas, a catação de lixo pelos comunitários, a construção de lixeiras e sua distribuição na comunidade, a reciclagem do lixo e ações relacionadas à saúde. Nestas, os técnicos (uma equipe de médico, enfermeiro e dentista) realizam a pesagem das crianças, cursos de nutrição alternativa, a fabricação de remédios caseiros e a multivacinação. Na área da agricultura foram apontadas as capacitações para o controle do fogo acidental e a implantação de Sistemas Agroflorestais.

Para efeito de análise, tomaremos os casos do processo de implantação dos SAF's iniciado no ano de 2006 sob o financiamento do PROMANEJO e que encontra-se em fase de acompanhamento, as atividades de ecoturismo de base comunitária, e as ações de gestão dos resíduos sólidos. Durante a minha permanência em campo, ocorreu a Semana do Meio Ambiente, que motivou a realização do I Seminário de Ecoturismo de Base Comunitária e palestra sobre resíduos.

8.2.1 O processo de implantação dos Sistemas Agroflorestais

A implantação de Sistemas Agroflorestais trata-se de uma introdução e mistura de árvores nos campos de produção agrícola ou pecuária. São formas de uso da terra através de um consórcio de espécies arbóreas, cultivos agrícolas e/ou criação de animais. Estes sistemas têm sido indicados como uma das alternativas de manejo sustentável com vistas a promover a diminuição do ritmo da expansão da fronteira agrícola e degradação do solo. Trata-se da combinação de culturas temporárias e/ou pasto com culturas perenes em áreas de capoeira para diversificar as espécies plantadas, com baixo uso de insumos.

O Projeto Saúde e Alegria, para a implantação dos SAF's na comunidade em estudo realizou capacitações e acompanhamento técnico. Vale ressaltar que dentre os entrevistados 6 pertencem às famílias participantes desse processo.

As capacitações realizaram-se por meio de cursos com Ernst Götsch e com um outro em que não se recordam bem o nome¹⁸. Neste processo estes receberam a assessoria de Jorge Vivan com recursos partilhados com o Projeto de Apoio ao Manejo Florestal Sustentável na Amazônia – PROMANEJO¹⁹.

¹⁸ Francisco Monteiro do Projeto Roça sem Queimar.

¹⁹ Os profissionais mencionados neste parágrafo utilizam-se de métodos diferentes dentro da abordagem geral dos SAF's, a saber: Sucessão natural de espécies (Ernst Götsch), Sistema Agroflorestal Regenerativo Análogo – SAFRA (Jorge Vivan), Roça sem queimar (Francisco Monteiro).

Após a capacitação, ocorreram várias rodadas de visitas técnicas, a elaboração do calendário de coleta de sementes e uma oficina para o controle de formigas com o uso do gergelim, o que não funcionou, segundo os comunitários, o que os fazem crer na impossibilidade de fazer esse controle sem o uso de defensivo químico.

O projeto previa a implantação dos SAF'S em áreas de capoeira de 4 a 5 anos. No entanto, a introdução de mudas deu-se em áreas de roça comuns dos participantes. A leitura dos relatórios de atividades do PSA (2006) mostra que os moradores da comunidade acreditam que antes das ações do projeto “já faziam SAF's, só não sabiam o nome”, o que depreende-se que estes não diferenciam os SAF's em relação à agricultura que realizavam antes, pois acreditam que “só houve a introdução de espécies madeireiras”.

O plantio das espécies arbóreas se deu a partir de sementes, com exceção dos casos do café, da pimenta, do coco, da laranja e do limão. O técnico do PSA implantou uma área experimental sem queimar para a observação dos participantes.

Foram introduzidas espécies como o cumaru, o mogno (que vingaram em pouca quantidade), a graviola, o mamão do Havá (que não vingaram) e maracujá. A assistência técnica realizou-se por parte de um agrônomo e um técnico agrícola do Setor Economia da Floresta do PSA (que participou da entrevista).

Os SAF's implantados são compostos de feijão e milho em meio ao mogno e/ou Ipê. “A terra não é apropriada para qualquer tipo de árvore” (agricultor da comunidade do Maguary). Este trecho mostra que os SAF's foram implantados em solos quimicamente pobre. Além disso, os SAF's, apesar de contribuir para o controle da erosão dos solos e melhorar a fertilidade deste, exigem mais conhecimentos e habilidades técnicas para o seu manejo pela variedade de espécies, o que torna o seu manejo mais complexo, o que contribuiu para a resistência e o descrédito destes quanto à proposta apresentada.

A análise das fichas de avaliação do projeto de implantação dos SAF's indica aspectos como a curta duração do projeto, a quantidade de técnicos insuficiente para fazer o acompanhamento, a distribuição atrasada das sementes e mudas e o plantio em solo inadequado, o que culminou com o descontentamento do grupo-alvo em relação ao projeto.

Segundo os relatórios de atividades do PROMANEJO (2006), houve uma centralização das informações já que o grupo-alvo do projeto de implantação dos SAF's não teve acesso a uma cópia do projeto, que foi elaborado sem as questões levantadas pelos comunitários e atendeu às exigências do financiador (IBAMA por meio do PROMANEJO).

Segundo um dos técnicos que participou da capacitação para a implementação dos SAF's, os princípios e os conceitos da prática agroflorestal não foram incorporados pelos comunitários seja pela falta de compreensão do sistema apresentado, seja pelo fato de que esta proposta não se apresentou interessante para estes. “Tentamos fazer uma comparação prática e teórica entre o sistema roçado e o ecossistema floresta” para fazer uma sensibilização (técnico do setor de economia da floresta). Para tanto foram mostrados desenhos sobre cinco estágios dos SAF's e as espécies que compõem o sistema. A metodologia apresentada acima é típica da relação estabelecida entre professor e aluno nos moldes da educação “conta bancária”, já que os conceitos e os princípios agroflorestais foram trabalhados por meio da transmissão, onde os técnicos (que se julgam possuidores das informações técnicas) fizeram uma “doação” ao grupo-alvo. A educação “conta bancária” se alicerça nos princípios da dominação e alienação, onde o conhecimento dá-se pela transmissão do conhecimento do educador para o educando, não exigindo uma consciência crítica e reflexiva de ambos.

Entre os participantes deste processo, 80% afirmou ter participado para adquirir espécies que não possuíam em seus roçados, já que foram distribuídos kits agroflorestais compostos de sementes e ferramentas aos participantes do projeto. No que se refere à adoção desta alternativa de sistema, estes não se mostraram satisfeitos, pois gera um excedente de trabalho ao grupo-

alvo, que não está em conformidade com o cotidiano destes. As famílias participantes inicialmente eram 16, tendo ao final um número de 7 pessoas. Além disso, este grupo afirma serem as rodadas de capacitação muito rápidas, não permitindo o sucesso desta implantação.

Considerando que está entre os objetivos deste projeto a “conversão de capoeiras resultantes de roçados abandonadas em áreas produtivas de uso múltiplo” (Relatório de Atividades, 2006, p. 4), devemos reconhecer que os SAF’s podem contribuir para a conservação do solo, aumento da biodiversidade e diminuição das queimadas. No entanto, esta é atividade de assistência técnica (tradicional) com possibilidades da intervenção do homem sobre a natureza já que foram dadas orientações sobre semeadura, preparo de mudas, preparo do solo, entre outros, que requerem uma relação do homem com a natureza, se constituindo, portanto, em apenas um dos processos integrantes da educação ambiental, não se bastando em si para ser considerada “educação ambiental” como querem crer os técnicos entrevistados.

8.2.2 O ecoturismo de base comunitária

O ecoturismo de base comunitária funciona através de trilhas ecoturísticas e capacitação dos comunitários para atuarem como guias. Desta forma a educação ambiental, segundo os técnicos, é instrumento de sensibilização, tanto dos comunitários quanto dos turistas. O PSA tem benefícios com essas atividades, já que participa da receita líquida gerada. Além disso, durante as visitas são vendidos produtos e serviços (hospedagem e alimentação). Os produtos são gerados pelas oficinas de artesanatos e vendidos na comunidade e em uma loja anexada na sede do projeto em Santarém.

A questão ambiental aparece nas falas dos moradores que participam das atividades de ecoturismo com ênfase na preocupação com o que os turistas vão visualizar no ambiente da FLONA do que com a própria qualidade de vida deles.

O fluxo de turistas aumenta no período do aparecimento das praias do Rio Tapajós. O ecoturismo é divulgado na mídia regional, nacional e internacional. O IBAMA recebe um valor de aproximadamente R\$ 3,00 (por pessoa) pela emissão da licença para a visita na FLONA. As famílias oferecem a alimentação e a hospedagem a esses turistas, apesar de não disporem de uma estrutura adequada para tanto. Na comunidade em estudo é cobrada uma taxa de R\$ 7,00. A condução nas trilhas funciona em forma de rodízio.

O I Seminário de Ecoturismo de Base Comunitária ocorreu como parte da programação da Semana do Meio Ambiente. Os técnicos apresentaram a situação de ecoturismo na região, conteúdos referentes à ecologia da floresta, seguida de uma dinâmica que eles chamaram de “carrossel”, onde cada participante falou dos problemas mais importantes a serem enfrentados na comunidade. Ao final foi apresentado o Circo Mocoorongó.

Como parte integrante das atividades de ecoturismo, são realizadas as trilhas na mata e visita à fabriquetaria de couro ecológico, onde são vendidos os produtos produzidos com o látex da seringueira.

Essas trilhas são apresentadas nas cartilhas utilizadas no curso de “Manejo de Trilhas e Interpretação Ambiental” com a função de “caminhar por entre as matas, ouvir o som da floresta, admirar simplesmente a natureza” (PROMANEJO, 2006, p.5), ressaltando a idéia da natureza contemplativa em que o grupo-alvo deva manter os recursos disponíveis na comunidade preservados para que os turistas continuem a contemplar (parafraseando Diegues, 1996) “o mito [agora] pós-moderno da natureza intocada”.

Essas intervenções colocam a preservação da floresta como eixo das ações prevalecendo a idéia de que os comunitários devam manter a natureza intocada para que o restante do mundo

possa apreciá-la, como se dentro de uma “vitrine”, estes, que também fazem parte do cenário a ser observado pelo restante do mundo devessem “fazer bonito” (guia de ecoturismo de base comunitária da comunidade do Maguary)

8.2.3 As campanhas para a gestão de Resíduos sólidos

A questão do lixo é um problema socialmente reconhecido e incessantemente trabalhado por educadores ambientais.

“Lá vem o Abaré”, gritam as crianças da comunidade se referindo à chegada do barco do PSA. O Palhaço vêm lá na proa acenando para os comunitários. Desce do barco e enquanto estes fazem uma grande roda, começa a falar da importância dos rios e da floresta preservada. “Vocês têm que preservar essa maravilha aqui toda!” e inicia uma série de orientações de como manter a comunidade limpa.

Este é apenas um dos exemplos de como as campanhas para a gestão dos resíduos sólidos ocorrem na comunidade. Os técnicos estabelecem atividades para a solução dos problemas e sensibilizar o grupo-alvo para a problemática do lixo. Outras vezes, eles utilizam recursos audiovisuais e cartilhas. A utilização de cartilhas como meio de capacitação tem sido recorrente durante inúmeras intervenções de agentes externos. Trata-se de documentos técnicos escritos em linguagem simples para facilitar a transferência de informações.

Costa (2006, p.224) na análise das cartilhas utilizadas para o controle do fogo acidental na Amazônia mostrou a “inadequabilidade” destas aos adultos, já que geralmente “têm seguido um mesmo padrão: formato de estória em quadrinhos ou com muitos desenhos, coloridas e com o tamanho de um caderno escolar das primeiras séries”. A autora ressalta que o uso de cartilhas

nem sempre se apresenta interessante aos agricultores “pelo expressivo número de analfabetos” ou pouca familiaridade com o hábito da leitura e escrita.

No caso das cartilhas utilizadas pelo PSA, tomei como exemplo a do “Programa FLONA limpa” produzida por Azevedo²⁰ (2005) que apresenta conteúdo que reproduz a vida urbana, mostrando-se inadequado à realidade do grupo-alvo, que é essencialmente rural. Além disso, os resíduos apresentados na mesma não fazem parte do conjunto de tipos gerados na FLONA. Ao se referirem a esta e outras cartilhas os entrevistados entre o grupo-alvo, as apontam como algo que os técnicos distribuíram durante os cursos, tendo sido folheadas algumas vezes e esquecidas ou dadas para as crianças brincar.

A caminhada pelos espaços da comunidade permitiu perceber por toda a área da comunidade plaquetas educativas que despertam para a questão da conservação do ambiente. Porém, apesar de estarem dispostas lixeiras colocadas em alguns pontos estratégicos (que não permitem a seletividade dos resíduos), os moradores da comunidade depositam os resíduos de todos os tipos em um mesmo buraco que reserva proximidade com as casas destes moradores.

²⁰ Técnica do setor de educação e comunicação do PSA.

8.3 OS MÉTODOS

As metodologias de trabalho apontadas pelos técnicos foram: o trabalho em grupo²¹, a troca de informações, 100% dos entrevistados apontaram o circo (com a utilização de mímicas, músicas e paródias) e os programas das rádios comunitárias (como instrumento de disseminação de informações ambientais). Existe uma contradição nas falas dos técnicos, pois, ora afirmam usar o método participativo, ora a transmissão de informações, o que pode ser verificado no fragmento a seguir:

A gente usa o método participativo (construção com eles). A gente constrói os conceitos de maneira que eles possam entender [...] mas, vai muito da capacidade de cada um de transmitir. (técnico do setor economia da floresta)

A gente busca solução naquilo que a gente acha que a comunidade realmente precisa da gente como profissional, a gente tem como colaborar (técnico do setor de educação e comunicação do PSA).

Segundo os técnicos durante as capacitações, eles apresentam um tema e escolhem um ritmo musical, surgindo paródia e poesia, apresentadas respectivamente a seguir:

Não posso mais caçar
 Não posso mais comer
 A caça está difícil
 Não dá mais pra saber
 O homem do campo não quer preservar.
 A bela riqueza que está prestes a acabar (Relatório de Atividades, 2004)

Poluir a natureza é coisa que não se faz, se poluímos a natureza, respirar não somos capaz (Relatório de Atividades, 2004)

Os métodos de desenvolvimento da educação ambiental ancoram-se na pedagogia “conta bancária”, pois, trabalham em um processo em que o conhecimento vai do técnico (detentor do

²¹ Para se referir à preparação para a apresentação do Circo Mocarongo.

conhecimento) ao grupo-alvo (receptor). “os técnicos vão até a comunidade, realizam palestra, utilizam-se do circo ‘Mocorongo’ e a gente fica só escutando (agricultor da comunidade do Maguary)

Eles ficam falando, ficam fazendo um quadro de como tem que ser a comunidade. Realizam concurso de paródia, músicas [...] eles reúnem com o povão e falam o que a gente tem que fazer (Agricultora da comunidade do Maguary)

Estes métodos reproduzem as intervenções que se deram nos moldes da extensão rural do “modelo clássico” atirando flechas de conhecimento ao grupo-alvo para transferir conhecimento (Schmitz, 2001), o que ocorre sob a crença de estar oferecendo a este o que é melhor para ele.

As temáticas apontadas como sendo de educação ambiental relacionam-se ao lixo, o manejo da floresta e dos rios, às queimadas e saúde.

Nas entrevistas com o grupo-alvo, 80% dos entrevistados acreditam que além de educar o circo o Mocorongo diverte os moradores da comunidade e consideram que este culmina em bons resultados. No entanto, suas falas, vez ou outra, fazem alusão aos benefícios materiais levados pelo projeto.

Os temas (alternativas e ou/ conteúdos) devem se inserir nas possibilidades reais de adoção pelo grupo-alvo. Esta adoção depende, entre outras coisas, da capacidade dos técnicos em utilizar uma linguagem acessível e adequada ao vocabulário local.

Conforme pôde ser observado nos depoimentos dos técnicos do projeto há uma tentativa, a partir da realização do Circo Mocorongo de simplificar a linguagem para transformar a transmissão do conhecimento em um processo mais “fácil” ao grupo-alvo. Essa simplificação da mensagem foi identificada por Halmenschlager (2003) como sendo um dos aspectos que, tradicionalmente, foi associado à competência do extensionista.

Este processo de simplificação da mensagem através do aspecto cômico acaba infantilizando o grupo-alvo. Essa “infantilização” do grupo-alvo foi igualmente observada por Costa (2006) nas campanhas para a diminuição dos focos de calor na região amazônica.

Entre o grupo-alvo os métodos apontados foram: o circo Mocorongo, paródias, teatro e animação de forma que os técnicos:

Trazem vídeo no telão mostrando como o povo da comunidade poderia cuidar (agricultor da comunidade do Maguary)

Eles têm uma meta. As pessoas tanto se divertem quanto aprendem. Então tem sentido educativo. Tem as músicas do Chico Malta, tem as músicas do lixo” (agricultor da comunidade do Maguary)

Tem a falação, os cartazes, tem também o circo Mocorongo” (Agricultora da comunidade do Maguary)

Vem aqui uma equipe fazer a palestra para informar como é e como não é” (Presidente da associação dos moradores da comunidade do Maguary)

Ao emitirem sua opinião acerca dos métodos utilizados pelos técnicos do projeto, os entrevistados mostraram nutrir um sentimento de gratidão ao PSA pelos benefícios que o projeto levou para a comunidade, o que foi verificado em 90% das entrevistas. Os 10% restantes, com expressões como: “Eu acho que o circo mais diverte. Porque as pessoas não se interligam no que eles tão dizendo” (coordenador do Programa Rádio pela Educação da comunidade do Maguary), apontando a necessidade dos técnicos do projeto oportunizarem mais momentos em que os participantes das atividades expressem mais as suas idéias acerca das temáticas e metodologias.

Observa-se, nos casos acima, uma crítica do grupo-alvo ao trabalho do PSA, cuja ênfase recai sobre a simplificação da mensagem a ser recebida por seu receptor, não conseguindo garantir que o fenômeno educativo aconteça.

8.4 AS MUDANÇAS PRETENDIDAS

As intervenções realizadas pelo PSA têm a pretensão de provocar mudanças no comportamento do seu grupo-alvo na medida em que este passe a adotar os comportamentos prescritos pelos técnicos. As entrevistas demonstraram uma tentativa do projeto em inserir conceitos de educação ambiental no cotidiano dos moradores da FLONA em questão. No entanto, essa inserção não se reflete em um processo gerador das mudanças pretendidas pelos técnicos do projeto.

Segundo Costa (2006), a adesão a esses comportamentos pode ser uma forma de evitar a fiscalização e a multa do órgão gestor. Esta adesão é facilmente percebida no controle do fogo, no plantio em áreas definidas, no despejo de resíduos em locais pré-estabelecidos.

A utilização de frases de impacto alertando para o esgotamento dos recursos naturais, tais como: “não degradar o solo”, “não cortar as árvores”, “não matar os animais”, foi apontada em 100% das respostas dos moradores relativas às metodologias utilizadas pelos técnicos. No entanto, essas frases de impacto não são capazes de motivar mudanças de comportamentos.

A persistência dos problemas ambientais na comunidade indica que as estratégias são equivocadas, pois, não alcançam o comportamento desejado. Segundo Schmitz (2001) a mudança de comportamento deve ser voluntária, a qual ocorre somente quando o sujeito dispõe de conhecimento, vontade e se as condições materiais e sociais são favoráveis. Segundo este autor, esta mudança vai do nível mais simples (mudança de conhecimento) que requer uma ruptura com os esquemas mentais já estabelecidos (nova compreensão) a níveis mais complexos constituídos de mudanças de atuação, mudança de habilidades, mudança de percepção e mudança de atitude.

A nova compreensão trata-se de uma reorganização no campo da percepção, que é particular de cada indivíduo e não pode ser transmitida por outrem por meio de uma intervenção sistemática.

Apesar disso, os técnicos do projeto acreditam ter alcançado, nos anos de sua atuação, uma maior sensibilização do seu grupo-alvo, apesar das entrevistas com este apontarem o uso dos recursos pelos ribeirinhos da FLONA sempre “sensível” no trato com o meio ambiente, o que é anterior à intervenção do projeto, conforme pode ser verificado a seguir:

Todo o tempo os moradores da comunidade preservaram a Floresta Nacional do Tapajós. Antes do projeto a gente já preservava. O maior preservador se chama ribeirinho (Presidente da Associação dos Moradores da Comunidade do Maguary).

Neste sentido, a educação ambiental não parece é considerada pelo grupo-alvo como elemento de revisão de sua relação com a natureza, pois não se consideram geradores da degradação ambiental dentro da unidade, atribuindo a culpa às pessoas que invadem a unidade e aos visitantes, o que indica que o grupo-alvo não percebe consideráveis mudanças na sua realidade ambiental frente à intervenção do projeto na comunidade, o que se soma aos argumentos de que a comunidade era bem mais cuidada antes da entrada do projeto nesta comunidade. Esses argumentos referem-se à época em que as atividades cotidianas dos moradores da unidade eram a pesca, a caça e a agricultura de subsistência, o que faziam com que os resíduos gerados na comunidade fossem somente os resultantes dessas atividades, ao passo que hoje, pela inserção de variados produtos têm-se uma quantidade maior e uma variedade de resíduos tais como plásticos, vidros, pilhas, baterias, entre outros.

O discurso dos técnicos acerca da educação ambiental indica que a mesma realiza-se com fins de sensibilização usando como método a troca (apresentação de um conjunto de regras de convívio com a natureza) ou socialização de informações. Observa-se aqui uma considerável “fé” na informação, conforme ocorreu na primeira etapa da extensão rural no Brasil, também

conhecida como “modelo clássico”, onde eram utilizados intensivamente os recursos audiovisuais para informar os agricultores. (FONSECA, 1985).

A informação em si não é capaz de realizar mudanças de comportamentos, muito menos a de sensibilizar, pois é necessário que ocorram outros processos ao nível da subjetividade das pessoas para que hajam mudanças pretendidas. Além disso, o ato de receber pacientemente o conhecimento de outro não é compatível com o conhecer, pois, este “não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe” (FREIRE, 1977, p.27). O conhecimento do mundo, segundo este autor não deve ser tomado como algo a ser transferido e depositado em alguém. Pelo contrário “o conhecimento se constrói nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1977, p. 36).

Loureiro (2005) destaca a necessidade de problematizar a realidade no processo de conhecimento. Para o autor, quando esta não ocorre, os processos ditos educativos não conseguem se constituir em práticas que venham a ter desdobramentos que possam se refletir em mudanças substantivas no comportamento do grupo-alvo. A partir disso, podemos afirmar que na intervenção desenvolvida pelo PSA a educação ambiental não ocorre por não serem levadas em consideração as múltiplas compreensões dos sujeitos.

A postura de “ir até a outra parte do mundo”, normalizá-lo em um processo de “prescrição” de comportamento considerados corretos por parte do interventor foi considerado por Freire (1977, p.23) um processo de “invasão cultural”. Dito de outra forma, os técnicos realizam uma penetração no contexto do seu grupo-alvo para impor a sua visão de mundo, o que o transforma em quase “coisa” por negar-lhe a possibilidade de torna-se um ser de transformação, frear-lhe a criatividade e não permitir a realização de práticas educativas de caráter libertador. A educação libertadora segundo o autor, seria um instrumento de superação da opressão do homem, por seu caráter crítico, onde a educação seria um encontro entre

interlocutores e o exercício da capacidade reflexiva para o desvelamento crítico da realidade. O compromisso com a transformação social é a principal premissa desta educação, numa relação de horizontalidade entre o educador e o educando, onde estes devam ser sujeito dos processo.

Afirmar que ocorre educação ambiental não é garantia de mudanças no comportamento dos sujeitos. Este aspecto pode ser verificado nos processos de educação ambiental realizado pelo PSA ao gerarem mudanças comportamentais pontuais e temporárias, pois verificou-se, em alguns casos, que o comportamento anterior voltou a se repetir na ausência dos técnicos (corte e queima, por exemplo).

Conforme as observações e os depoimentos do grupo-alvo, verificou-se que os objetivos do projeto não são atendidos, já que os problemas que os técnicos se propõem a resolver tais como as queimadas, a extração indiscriminada da madeira, o destino inadequado dos resíduos, o desrespeito às normas estabelecidas para o controle do fogo, o acúmulo de lixo, a caça predatória, o desmatamento na beira das estradas e o despejo dos resíduos nos rios continuam persistindo. Vale ressaltar que boa parte desses problemas foram atribuídos pelos moradores da comunidade aos visitantes ou mesmo aos invasores externos das áreas da FLONA.

Quanto à adoção e rejeição, respectivamente, dos comportamentos propostos pelo projeto, os técnicos afirmaram que os moradores, inicialmente, apresentaram resistência à sua entrada na comunidade e às suas propostas, com o processo de amenização da incidência de doenças e com os benefícios em termos de comunicação, esta aceitação se ampliou. Entre o grupo-alvo, não existe consenso a esse respeito, já que 80% afirmam cumprir as orientações apresentadas pelo projeto ao passo que outros 20% afirmam não adotá-las, como é o caso do manejo do fogo, para o qual foram estabelecidas regras de conduta, que alguns moradores afirmam respeitar, enquanto outros não o fazem. Nestes casos de proibição, repreensão e prescrição de comportamentos, ocorre o que Schmitz (2001) chama de acatamento e não mudança de comportamento.

8.5 A PARTICIPAÇÃO

O discurso da participação do grupo-alvo na identificação das demandas e no planejamento de projetos de desenvolvimento foi incorporado nas estratégias pelo projeto como elemento fundamental para o sucesso de suas ações. Os técnicos consideram trabalhar de forma participativa por apresentarem as propostas e ouvirem o que o grupo-alvo tem a dizer a respeito destas, utilizando de frases como “valorizar o saber da comunidade”.

A análise dos tipos de participação empreendidos pelos comunitários foi subsidiada pela verificação dos mecanismos utilizados para o envolvimento destes nas atividades de planejamento e desenvolvimento das ações estabelecidas. Tomamos por princípio a compreensão de que afirmar que há a participação não é garantia de que os interesses do grupo-alvo estejam contemplados, que estes tenham poder de decisão nos processos. Estamos de acordo com Kamp & Schuthof (1991, apud Schmitz 2001) “a participação tem que ser explicitada e referida à situação e método empregado”.

A prática que se realiza neste sentido é o levantamento dos desejos do grupo-alvo, mas sem uma problematização. Além disso, esta consulta nem sempre implica na revisão das ações planejadas a partir dos interesses do grupo-alvo, pois trabalham através de projetos, cujas condições estão submetidas aos manuais das agências financiadoras, que estabelecem os critérios de apresentação dos projetos “se não for adequado ao manual, volta. Talvez o excesso de burocracia esteja ligado ao zelo e acaba matando a dialética do processo” (técnico do setor economia da floresta).

Os técnicos levantam os problemas através do diagnóstico. O uso do diagnóstico pode diminuir os riscos de rejeição. No entanto, conforme pode ser observado em 80% das entrevistas, não é realizada uma análise dos problemas e demandas e as margens de manobra não

são consideradas. Além disso, foi afirmado durante as entrevistas que o diagnóstico foi realizado durante as primeiras intervenções, necessitando ser revisto.

Existe um reforço à postura assistencialista, tanto da parte dos técnicos (por utilizar como elemento motivador da participação e aceitação de suas propostas as contrapartidas materiais a comunidade), quanto da parte dos próprios moradores da comunidade (por colocarem os benefícios materiais como condição para a sua participação).

Apesar das intenções em realizar uma prática diferente, seu planejamento é realizado numa perspectiva de levar aos moradores da FLONA, o que julgam ser adequado para eles. Os comunitários, por outro lado, não fazem muita distinção entre o que é educativo e o que é assistencialismo.

Segundo Freire (1977, p. 21) na América Latina, assistencialismo, significa uma política de ajuda financeira e social que combate os sintomas, mas, não as causas que criam redes de clientela, especialmente para a criação ou construção de uma base política. Além dos laços de confiança estabelecidos durante os anos de atuação, percebe-se um sentimento de gratidão dos moradores da unidade pelos inúmeros benefícios materiais que o PSA lhes ofereceu, tais como a água encanada, as pedras sanitárias, o atendimento de saúde no barco Abaré, entre outros.

Quanto à forma como os temas são escolhidos, não existe um consenso entre os técnicos a esse respeito, pois 60% afirmam que os temas são escolhidos pelo grupo-alvo, ao passo que 40% afirmam que a escolha das temáticas está subordinada às exigências dos financiadores, conforme está expresso a seguir:

A gente leva a proposta e a comunidade diz se está interessada. As vezes vem um pacote para trabalhar, mas, com certa flexibilidade (técnica do setor de educação e comunicação do PSA)

A gente é uma ONG, então a gente vive de projetos. A gente trabalha dessa forma: de ir lá e identificar os problemas (técnico do setor de economia da floresta do PSA)

Apesar de boa parte dos técnicos entrevistados afirmarem atender as demandas apresentadas pelos moradores da comunidade, estas falas mostram que essas intervenções estão direcionadas aos interesses dos financiadores e existe uma consulta ao grupo-alvo referente ao seu interesse em participar da proposta que já está determinada. Esses técnicos necessitam, através da sua atuação, manter os seus salários e seus empregos.

Quanto à proposição de temas de educação ambiental 90% dos moradores entrevistados afirmaram não ter tido oportunidade, já que (o grupo-alvo)“ ainda não pôde fazer isso. Os métodos são eles mesmos que fazem! (agricultor da comunidade do Maguary). Além disso:

Nesses encontros. A gente dá alguma sugestão né? (Agricultor da comunidade do Maguary)

As vezes os presidentes falam para eles da próxima vez eles trazerem outra explicação, outra representação e eles trazem tudo isso” (Agricultora da comunidade do Maguary)

Eu acho que eles conseguem alcançar pouco, porque nem todos participam. Porque se todos participassem, o barco ia mais rápido.” (Agricultora da comunidade do Maguary)

Essas falas mostram que existe um processo em que o grupo-alvo expressa suas opiniões acerca da temática. No entanto, o que tudo indica é que o grupo-alvo não é frequentemente chamado a participar desde o início do processo de tomada de decisão. A falta de participação do grupo-alvo nas decisões do projeto colabora para o seu desinteresse e para o pouco envolvimento destes nas ações deste.

Considerando que a tomada de decisão não é um fenômeno que ocorre conjuntamente, o que se processa nas atividades de educação ambiental na comunidade em estudo é uma espécie de participação simbólica pelo fato de que os sujeitos exercem uma participação representativa e são mantidos na ilusão de que exercem o poder (Bordenave, 1994). Trata-se de uma participação passiva, já que é esporádica (quando os técnicos vão na comunidade fazer uma consulta em relação a determinado assunto).

A participação ativa requer que minimamente os sujeitos tenham a compreensão do processo em que estão envolvidos, o que não ocorre plenamente entre o grupo-alvo.

Estes sujeitos realizam um tipo de participação voluntária porque não são obrigadas formalmente a participarem. No entanto, segundo Bordenave (1994) esta participação voluntária tem a especificidade de ser provocada, já que a iniciativa da participação parte do interesse dos técnicos do projeto, ou seja, o grupo-alvo é convidado a participar. Este convite à participação é gerador de uma oferta em que não existe demanda original (eis o paradoxo da participação), o que não se constitui em um fruto de uma conquista processual, como defende Demo (1986), mas de uma participação concedida por se tratarem de processos implantados por agentes externos. Neste tipo de participação, os indivíduos são mantidos na ilusão de estarem realizando a participação política e social.

Depoimentos como: “eu acho que sempre eles convidam os coordenadores da comunidade”, “Eu não, quem participa são eles, a gente só mobiliza para aguardar o que eles vão fazer na comunidade”, “O coordenador chega na comunidade dando o relatório de como eles vão trabalhar”, demonstram que não há uma efetiva participação do grupo-alvo no planejamento das atividades. Além disso, os moradores que afirmaram já ter participado do processo de planejamento o fizeram na condição de ouvintes dos objetivos e programações já planejadas a serem executadas na comunidade. “Eles jogam a proposta e a gente vê o que é bom, o que não é bom a gente não apóia. Assim que é.” (agricultora da comunidade)

Apesar dos técnicos afirmarem ser a participação a linha de trabalho do projeto, as estratégias são definidas por eles mesmos. Além disso, alguns técnicos apontaram a dificuldade que enfrentam para trabalhar na FLONA de forma participativa, dificuldade esta que seria motivada pela resistência dos moradores, pela existência de inúmeras instituições atuando naquele espaço, o que estaria cansando-os e pelo fato de que estes moradores ainda estão muito

preocupados com os benefícios materiais que o projeto poderá proporcionar em troca com a sua participação.

A participação (passiva) nas atividades ocorre por parte de todos os membros da comunidade²², mas, o poder de decisão ainda é mais forte entre as lideranças devido ao fato de que estas exercem um papel de mediadores dos interesses da comunidade, o que faz com que haja uma transferência de responsabilidades para as mesmas. “Quando você traz aquelas pessoas para participar, você precisa estar educando para a participação” (coordenador do setor de educação e comunicação do PSA).

A fala apresentada expressa um interesse dos técnicos em mediar o processo de aprendizagem para o exercício da participação. Neste aspecto, Bordenave (1994) ressalta que a participação é um fenômeno aprendido, porém, ressalta que a educação capaz de fomentar esta aprendizagem deve distanciar-se da educação tradicional para o desenvolvimento da capacidade de detectar e rejeitar as tentativas de manipulação, o que é adquirido somente através da práxis (ação-reflexão-ação).

Verificou-se que a participação está prevista para o período da realização do diagnóstico (respondendo às perguntas dos técnicos), nas reuniões e no processo da capacitação, ocorrendo sempre com a mediação dos técnicos, com raras exceções. Além disso, “o pessoal está bem cansado de participar, principalmente, de reunião, por ter que gastar energia [...] a gente precisa ter um novo viés” (técnica do setor de educação e comunicação do PSA).

Quanto ao grupo-alvo do projeto, existe interesse deste em aceitar parcialmente o comportamento proposto (voltado à preservação e/ou conservação) e participar por apresentar-se como condição necessária à garantia da sua permanência no espaço territorial da unidade de

²² A participação realizada pelos membros “comuns” da comunidade é passiva, pois estes a fazem na condição de expectadores das ações dos agentes externos.

conservação em questão, bem como para a aquisição da autorização para fazer edificações, cultivos, entre outros, conforme estabelece a Lei do SNUC (2000).

Os métodos de envolvimento apontados pelos técnicos são: a divulgação (por meio da rádio amadora e da rádio rural), o desenvolvimento da conscientização frente à realidade deles e “explicar para eles o que é certo ou errado”, o que mostra uma prática voltada à transmissão do que é melhor para o grupo-alvo por parte do interventor. Freire (1977) defende que a conscientização é somente “um dar-se conta de algo” ou “um percebido destacado em si”, este processo de conscientização é um processo de captação das relações entre o percebido e outras dimensões da realidade. No entanto, constitui-se apenas em um dos níveis necessários a mudanças de comportamentos, o que deve anteceder outros processos.

Os motivos pelos quais o grupo-alvo participa das atividades propostas pelo projeto estão condicionados aos benefícios materiais que eles venham ter. Assim, percebe-se uma troca de interesses entre a ONG e o seu grupo-alvo. À exemplo temos o caso das rádios amadoras que foram instaladas pelo PSA e são gerenciadas pelos moradores da unidade, que as usam para se comunicar entre si e com Santarém, já que na FLONA não existe serviço de telefonia.

Quanto á abertura para a participação do grupo-alvo: o trecho a seguir elucidada como esta acontece: “Quando vem o cronograma, vem logo os objetivos para a comunidade e a comunidade escolhe as pessoas que vem para determinados objetivos” (moradora da comunidade do Maguary).

O processo de educação requer do educador a capacidade de tradução da mensagem impressa neste processo para “códigos comuns”, facilmente compreendidos pelo grupo-alvo que, por sua vez, reage a esse processo ao reordenar essas mensagens a partir de suas próprias lógicas de pensamento, como também reordenam as estratégias ao tentar conciliar os objetivos do projeto aos seus próprios. É nesse movimento de reinterpretação e resistência que o processo de

participação como fruto de uma conquista, que emerge no âmbito das relações de poder, nos moldes apresentados por Demo (1986) pode ser verificada.

8.6 OS EDUCADORES AMBIENTAIS E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os entrevistados apresentam diferentes visões acerca da educação ambiental. 80% dos técnicos informaram considerar ser temas de educação ambiental os voltados ao melhoramento da produção, formação para a cidadania, participação, saúde, gravidez, lixo, geração de renda, o que atribui à educação ambiental um raio de atuação bastante abrangente, de forma que esta parece estar em todos os lugares e ao mesmo tempo em lugar algum.

Na verificação de como educação ambiental é entendida pelos técnicos aparecem afirmações como: “Educação ambiental para mim é um processo de participação cidadã em que o meio ambiente é responsabilidade de todos [...] A educação ambiental é o começo, meio e fim” (técnica do setor de educação, cultura e comunicação do PSA)

A educação ambiental aparece como sinônimo de metodologia de trabalho do projeto, ao mesmo tempo em que se verifica uma ampliação conceitual desta educação já que esta aparece nos discursos dos técnicos vinculada às interações sociais e como processo educativo amplo capaz de gerar o exercício da participação no que se refere às questões ambientais, atribuindo-se tamanha intencionalidade à educação ambiental.

“A educação ambiental é transversal e interdisciplinar” (técnico do setor de educação, cultura e comunicação do PSA). A transversalidade da educação ambiental apresentada anteriormente seria a articulação de um conjunto de saberes para a formação de atitudes e sensibilidades ambientais, onde a questão ambiental deveria perpassar os mais variados campos de saberes. Neste aspecto, a observação da rotina de trabalho dos técnicos permitiu perceber que estes trabalham de forma setORIZADA²³, o que os obriga a trabalhar de forma isolada as suas atividades.

²³ O PSA divide-se metodologicamente em 4 setores: (I) Organização e gestão Comunitária, (II) Saúde comunitária, (III) Economia da floresta; e (IV) Educação, cultura e comunicação)

A pesquisa de campo permitiu constatar que as atividades que o projeto considera ser de educação ambiental, muitas delas são atividades ambientais, já que a dimensão educativa nem sempre está presente. Essas atividades não permitem o fenômeno da problematização, tão necessária ao fenômeno educativo.

[...] a educação ambiental está em crise, em sintonia com a crise dos paradigmas da modernidade [...] e vem se inserindo a partir de um ativismo não acompanhado de uma reflexão teórica crítica, pouco apta, portanto, para contribuir na superação da crise ambiental (Guimarães, 2004, p.117).

Conforme refletido em Guimarães (2004), verificou-se uma fragilidade nas práticas desenvolvidas pelo projeto devido à contradição entre o discurso e a prática de seus técnicos. Percebe-se uma limitação desses técnicos na realização de suas práticas, pois não conseguem fazer vir à tona a complexidade das problemáticas que trabalham.

Os técnicos do PSA objetivam “transformar a mentalidade [dos moradores da FLONA] e não a situação que os oprime” (Freire, 1977) ao reproduzirem posturas conservadoras já que suas práticas não inserem as condições materiais da vida destes moradores ao seu fazer educativo, não conseguindo, desta forma, mudanças significativas no comportamento destes.

Os técnicos dizem ser adeptos da vertente sócio-ambiental, cuja característica fundamental é a percepção do homem como parte integrante da natureza. No entanto, suas próprias falas os contradizem já que apontaram elementos como mudanças climáticas, a temperatura do planeta, a questão do lixo e do uso de energia como sendo educação ambiental, participação, autonomia, entre outros, o que mostra que não existe um consenso entre os técnicos do projeto quanto ao conceito de educação ambiental, evidenciando que alguns técnicos do projeto não possuem o domínio das discussões teóricas da EA, localizando-se dentro da vertente ecológico-preservacionista.

Apesar de acreditarem trabalhar sob a vertente da educação ambiental transformadora, os relatórios de atividades e as falas do grupo-alvo nos apontam um trabalho influenciado pela

educação ambiental tradicional, já que as metodologias apontadas na maioria das entrevistas, são incompatíveis com a ação educativa de caráter libertador defendida por Freire (1977), para o qual o exercício da problematização da situação concreta dos sujeitos permite-lhes uma atuação crítica sobre ela.

Na verificação de como concebem suas práticas ficou evidente o desejo dos técnicos do projeto em incorporar o discurso da participação e da educação ambiental como caminho para o desenvolvimento sustentável. Os depoimentos demonstram que esses técnicos relacionam a identidade de ser “educador ambiental” do projeto a de ser agente de mudanças, mobilizador e, contraditoriamente, transmissor de conhecimentos. Eles técnicos se atribuem o papel de serem provocadores de mudanças através da transmissão, assumindo a tarefa de convencer o grupo-alvo a aceitar as suas orientações. No entanto, não podemos chamar esses processos de ação educativa, já que reproduzem as formas de dominação por sustentar-se numa perspectiva etnocêntrica ao desconsiderar a capacidade do grupo-alvo de ser portador de perspectivas de vida próprias e de formular as suas demandas.

Essa visão é parte integrante do quadro de educadores ambientais aprisionados pela “armadilha paradigmática”, pois a educação ambiental é vista pelos técnicos como elemento solucionador dos problemas ocasionados pela crise ambiental, ao percebê-la de forma bastante ampla.

O termo “educador ambiental” nos depoimentos dos técnicos, aparece com múltiplos sentido: Ora aparece com a tradicional superioridade de portador de conhecimentos a serem “doados” ao grupo-alvo, ora aparece revestido da responsabilidade de intervir junto ao seu grupo-alvo, como motivadores de mudanças.

“Depois trouxeram o hipoclorito”, frase utilizada por um morador durante a explicação de como as ações de educação ambiental do PSA acontecem, o que mostra que esses moradores não distinguem o que é atividade ambiental de educação ambiental.

Quanto à relação dos técnicos com o grupo-alvo, percebe-se uma obediência do segundo em relação aos primeiros, pois os moradores dependiam destes para fazer o acompanhamento ao mesmo tempo em que alguns técnicos mantinham uma postura centralizadora, o que mostra uma postura passiva dos comunitários. Este aspecto pôde ser verificado no processo de implantação dos SAF's. As entrevistas com o grupo-alvo, quanto a esse aspecto, demonstraram a satisfação do grupo-alvo, salvo alguns casos (10%) em que se mostraram insatisfeitos, pois, “tem uns técnicos que vêm com umas técnicas de fora. Aqui para nós isso não resolve e a gente rejeita”. Além disso, tem uns que só querem ser. Tem uns que são muito bacanas” (agricultor da comunidade do Maguary) “Eles têm um bom diálogo com toda a comunidade. A gente tem muita consideração com eles “(Presidente da associação dos moradores da comunidade do Maguary).

Parte dos técnicos entrevistados, 10%, apontou a necessidade de fazer a educação ambiental de forma interdisciplinar e o estabelecimento de parcerias com as diversas entidades que trabalham com a educação ambiental para o alcance de práticas educativas voltadas para a realidade da vida, através de projetos voltados aos problemas da comunidade.

Os moradores entrevistados, ao se referirem à educação ambiental, a consideram necessária para a melhoria da qualidade de vida como também para minimizar os impactos ambientais. Vale ressaltar que 90% dos entrevistados não arriscam uma definição. As tentativas dos moradores de definir a educação ambiental apresentam-se a seguir:

É uma educação para gente aprender sobre o solo, sobre as árvores (agricultor da comunidade do Maguary)

O responsável pelo meio ambiente somos nós (agricultor da comunidade do Maguary).

Apesar dos entrevistados afirmarem ser a questão ambiental uma responsabilidade coletiva, percebe-se uma compreensão da educação ambiental muito mais voltada ao trato com a

natureza do que ao fenômeno educativo em um processo em que se enfatiza os aspectos físico-naturais.

9 CONCLUSÕES

Antecedendo a qualquer consideração conclusiva devemos frisar que não é pretensão deste trabalho desqualificar as intervenções que se realizam a fim de incorporar a dimensão ambiental, mas, colocá-las sob análise para, ao encontrar suas fragilidades se possa buscar outras vias do “que fazer educativo”, que se processam sob o rótulo de educação ambiental, vislumbrando-se outras formas de interfaces entre os agentes e os seus destinatários. Desta forma, não cabe a este trabalho negar a relevância de iniciativas da ONG em questão junto às comunidades que atende, mas, elucidar seus limites e situá-las no conjunto das práticas que se desenvolvem por todo o país.

O estudo evidenciou não ser possível falar de educação ambiental sem qualificá-la por não existir singularidade na definição desta, pelo emaranhado de adjetivações que vem recebendo em seu percurso histórico e pelas intencionalidades atribuídas pelos educadores que se reconhecem como ambientais às suas práticas e pelo paradoxal e progressivo processo de esvaziamento de seu sentido.

Ficou evidente, no campo das discussões em torno da educação ambiental, uma polarização entre o conservadorismo e a emancipação. Observa-se, frequentemente, que apesar da última permear o ideário dos educadores ambientais, que vêm suas práticas como caminho para a solução dos problemas ambientais, estes as desenvolvem como instrumento de reforço e manutenção das relações sociais vigentes e não de superação destas.

Verificou-se uma abrangência conceitual em torno da educação ambiental ao incorporar, entre suas intencionalidades, os aspectos da dinâmica das relações sociais, políticas, culturais, entre outras, requeridas para a compreensão da complexidade ambiental em suas múltiplas dimensões. Esta ampliação conceitual deve-se aos princípios orientadores da educação ambiental formulados nas grandes conferências nacionais e internacionais terem sido aceitos pelos

educadores e incorporados em seus discursos, desacompanhado de uma crítica e de uma análise acerca de suas possibilidades de concretização.

Desta forma, presenciamos uma variedade de práticas que afirmam pautar-se nesses princípios e, paradoxalmente, o aumento contínuo dos problemas ambientais, pois não é possível a partir de práticas educativas que enfatizam a dimensão ecológica da crise ambiental, tratando-a como independente das relações sociais, resolverem essa crise. Percebeu-se o persistente aprisionamento dos educadores ambientais à “armadilha paradigmática”. Seus discursos apregoam um mundo ideal, mas, desconsideram a problematização da vida em seu fazer educativo.

No que se refere ao caso estudado, apesar da sistematicidade e variedade de ações nos locais de sua atuação, o Projeto Saúde e Alegria (PSA) ainda realiza uma intervenção pontual. Seu cronograma depende dos prazos colocados pelas agências financiadoras, bem como das prioridades dos projetos, que nem sempre refletem as necessidades do grupo-alvo, o que não favorece a continuidade de algumas ações por sua dependência ao tempo de vigência de cada projeto.

A intervenção de educação ambiental desenvolvida pelo projeto em questão realiza-se com fins de promover a conscientização e sensibilização ecológica. Ao realizar suas atividades com esses fins, o projeto desenvolve uma prática comportamentalista, tendo como finalidade fazer com que os moradores protejam os recursos naturais presentes na FLONA. Sua ação educativa foca no indivíduo ao atribuir a responsabilidade dos problemas ambientais à conduta inadequada dos moradores da unidade (individualmente), desconsiderando os níveis de responsabilidades que vão além da esfera pessoal.

A conscientização e a sensibilização são processos importantes no desenvolvimento da educação. No entanto, não são suficientes para gerar mudanças de comportamentos, pois ajudam a efetuar mudanças somente nos modos de pensar e sentir. São necessários outros processos para

que ocorra a mudança de comportamento, esta depende se os sujeitos dispõem de conhecimento, vontade e condições materiais e sociais favoráveis a essa mudança.

A educação ambiental é entendida pelos técnicos do PSA como prática remediadora dos problemas ambientais enfrentados pelos moradores da FLONA. Apesar das sucessivas intervenções realizadas neste sentido na comunidade em estudo, suas práticas não se traduzem em processos educativos que permitam aos sujeitos cognoscentes a problematização para a compreensão e possível transformação de sua, pois muitas dessas atividades têm um caráter prático, sem uma reflexão crítica.

Os técnicos afirmam ser adeptos da educação ambiental transformadora. No entanto, desenvolvem práticas ecológico-preservacionistas para proteger os recursos naturais da FLONA das interferências do grupo-alvo. Essas práticas ainda estão pautadas numa visão de natureza como elemento biológico apartado do humano, o que é amplamente criticado pelos adeptos da educação ambiental transformadora.

O grau de importância dado pelo projeto à educação ambiental, ao mesmo tempo em que a enfatiza nos discursos, a esvazia nas práticas, pois considerar que tudo é educativo torna a educação um fenômeno muito amplo, ao mesmo tempo em que não é dada a devida atenção a este fenômeno, contribuindo para a sua fragilização.

Os motivos que colaboram para a fragilização das práticas de educação ambiental desenvolvidas pelo PSA apresentam-se a seguir:

A intervenção de educação ambiental ocorre por meio de processos de transmissão de informações ambientais, geralmente prescritivas de comportamentos considerados adequados por parte de seus técnicos a serem adotados pelos moradores da unidade;

A quantidade limitada de técnicos para trabalhar em uma área tão abrangente os sobrecarrega, não permitindo a devida atenção às ações que desenvolvem;

Os técnicos têm intenções de inserir a educação ambiental em suas práticas e são motivados e sensibilizados a fazer diferente. No entanto, por serem influenciados por uma limitação compreensiva, as práticas desses técnicos que se querem educadores ambientais, não realizam uma perspectiva de educação ambiental também diferente.

A percepção, tanto dos técnicos, quanto do grupo-alvo acerca da educação ambiental está relacionada à transmissão de conhecimentos com caráter informativo de mensagens ambientais como foco do processo educativo, o que igualmente ocorreu com as intervenções tradicionais de extensão rural, colocando enorme “fé” na informação para a promoção da mudança de comportamento. Verificou-se que a educação ambiental analisada tem caráter prescritivo de comportamentos corretos frente ao meio ambiente, reproduzindo uma prática recorrente no Brasil que é a promoção de práticas ecologicamente corretas.

Ao tentar realizar metodologias ditas inovadoras, tais como a utilização de apresentações circenses, infantilizam o seu grupo-alvo e resguardam aspectos conservadores da educação por apresentarem soluções técnicas, deslocadas da dinâmica de relações existentes no espaço social de sua intervenção.

Algumas dessas práticas podem alcançar somente a sensibilização do grupo-alvo para “o natural”, mas, ao ocorrer desacompanhada de uma crítica problematizadora da realidade, por não vincular o processo educativo às condições materiais e sociais do público atendido e a dissociação dos conteúdos trabalhados às suas experiências concretas, não conseguem alcançar mudanças significativas no comportamento deste.

Os motivos da rejeição do grupo-alvo às propostas apresentadas pelo projeto podem ser verificados a seguir:

A postura dos técnicos, pela sua forma de intervir junto ao grupo-alvo, que desenvolvem métodos de transmissão de conhecimentos, não favorecendo uma compreensão ampliada dos problemas ambientais;

Ao serem obrigados a trabalhar visando o alcance das metas estabelecidas nos projetos, geralmente com prazos de tempo muito curtos, os técnicos subordinam-se às condições das agências e às limitações orçamentárias e acabam prescrevendo soluções imediatistas e pontuais, não possibilitando alteração na lógica das relações, colocando muita força na vontade de querer fazer para resolver os problemas, e, paradoxalmente, não conseguindo desenvolver uma ação educativa reflexiva;

O desinteresse das propostas por parte do grupo-alvo pelas propostas;

Assim como nas intervenções de extensão rural, os técnicos julgam saber o que é melhor para o seu grupo-alvo, o que fazem a partir de suas visões de mundo, prescrevendo maneiras de se comportar para sujeitos com visões e mundo culturalmente diferentes, desconsiderando a capacidade deste de escolher o que é melhor para si e suas expectativas de futuro;

A multiplicidade de intervenções por parte de variadas instituições, que acaba cansando o grupo-alvo do projeto;

A formação especializada dos técnicos, que não tiveram os aspectos metodológicos, necessários ao processo educativo, incorporados aos saberes que compunham os seus currículos, como também os princípios da educação ambiental não foram inseridos na sua formação disciplinar, o que gera uma carência quantitativa e qualitativa de recursos humanos para desenvolverem a educação ambiental transformadora, como desejam esses técnicos;

A imposição de mudanças aos comunitários nas suas formas tradicionais de manejo dos recursos da floresta, desconsidera as suas necessidades de produção e reprodução em nome de um interesse coletivo (a conservação e/ou preservação ambiental), através da apresentação de novos procedimentos de utilização dos recursos. A opção por adotar esses procedimentos não é fruto de um processo educativo, mas de uma estratégia de sobrevivência como é o caso do respeito às normas para o plantio, do manejo do fogo, entre outros, necessários para evitar a punição e fiscalização por parte do órgão gestor.

Apesar dos técnicos considerarem a dificuldade de trabalhar a educação ambiental de forma isolada e realizarem uma tentativa de trabalhá-la em todas as suas ações, estes se mostram contraditórios por se referirem vez ou outra a processos de educação ambiental em momentos esporádicos, tais como atividades ambientais, vistas como sinônimo de educação, quando, na verdade são (ou podem fazer) parte do processo educativo, o que se insere em uma tendência que vem se processando no Brasil, que é o ativismo ambiental.

O estudo evidenciou que a intervenção que o PSA realiza sob o rótulo da educação ambiental tem o propósito de ajustar a conduta dos moradores da FLONA a comportamentos vistos como corretos, utilizando-se como metodologias a divulgação de materiais comunicacionais, com conteúdos, às vezes desconexos com o universo real dos ribeirinhos.

Semelhante ao que ocorreu com a extensão rural tradicional, os técnicos do PSA trabalham para mudar comportamentos na tentativa de institucionalizar um sistema de normas de conduta ecologicamente corretas, perdendo o seu sentido educativo e transformador, mostrando um descompasso entre as intenções das práticas e o que estas efetivamente conseguem alcançar.

No que se refere à participação nos processos inerentes à intervenção analisada, ocorre sempre com a mediação dos técnicos do projeto, caracterizando-se em uma participação passiva, concedida e simbólica já que os processos demandam dos técnicos e os indivíduos são mantidos na ilusão de estarem realizando a participação política e social.

A participação do grupo-alvo nas atividades propostas pelo projeto está condicionada aos benefícios materiais que eles venham receber deste, o que reforça a postura assistencialista do PSA, prática muito recorrente na América Latina para combater os sintomas, mas, não as causas dos problemas sociais.

O grupo-alvo, ao não participar do processo de tomada de decisão, mostra desinteresse e pouco envolvimento. Daí a necessidade de ampliação da participação do grupo-alvo, de aumentar e dinamizar os métodos de identificação das demandas.

O exercício da participação numa perspectiva em que o grau interferência dos sujeitos sobre os processos de decisão que atendam às suas necessidades de produção reprodução e luta para o desenvolvimento de uma participação qualificada que se caracterize em participação *ativa, real e de fato* é um fenômeno a ser aprendido.

Esta aprendizagem não ocorre simplesmente pela ação sistemática de alguém sobre outrem, mas, pelo desenvolvimento da capacidade de agir, problematizando os processos em curso e tomar decisões sobre os mesmos para a ampliação desta, como conquista individual e coletiva, sem a intervenção demandada por agentes externos.

10 BIBLIOGRAFIA

ALTVATER, Elmar. A reestruturação do espaço da democracia: os efeitos da globalização capitalista e a crise ecológica na forma e substância da democracia. In: ALTVATER (et al): *Terra Incógnita: Reflexões sobre globalização e desenvolvimento*. Belém. UFPA/NAEA, 1999.

AZEVEDO. M. do Carmo. *Programa FLONAlimpa: saiba mais sobre o lixo*. Santarém, IBAMA/PROMANEJO, 2005.

BARROSO, M. M, Projeto Saúde e Alegria: um ensaio crítico. Cadernos de Gestão pública e cidadania. FVG, Rio de Janeiro, 2003.

BECKER. Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BORDENAVE. Juan E. Diaz. *O que é participação*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense (coleção primeiros passos), 1994.

BREDARIOL, Celso & VIEIRA, Liszt: *Cidadania e Política Ambiental* – Rio de Janeiro, Record, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Vilson Sergio de. *Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário*. Rio de Janeiro: EAK, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7.ed – São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Francisco de Assis. Diversidade estrutural e desenvolvimento sustentável, novos supostos de política de planejamento agrícola para a Amazônia. In: XIMENES, Tereza (Org). *Perspectivas de desenvolvimento sustentável*. UFPA/NAEA, 1997.

COSTA, Francisco de Assis. *Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável*. Belém: UFPA/NAEA, 2000.

COSTA, Luciana Miranda. Comunicação e Meio Ambiente: a análise das campanhas de prevenção a incêndios florestais na Amazônia. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (UFPA/NAEA), 2006.

DEMO, P. *Participação é conquista*. Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 1986.

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

FONSECA, M.T.L. DA. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 192p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosica Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARCIA, Ana Paula dos Santos. *As contribuições da Educação ambiental para os processos de Gestão da Floresta Nacional do Tapajós* (Monografia apresentada ao curso de especialização em educação ambiental. NUMA/UFPA), 2004.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004.

HALMENSCHLAGER, F.L. *O técnico da nova ATER: uma identidade profissional em construção. O caso da Microrregião Sudeste do Pará*. Belém: NEAF/CAP/UFPA, Embrapa Amazônia Oriental, 2003. 95p. (Dissertação de Mestrado).

HÉBETTE, Jean. *Cruzando a Fronteira: 30 anos de campesinato na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2004.

HIGUCHI, M. Inês Gaspareto; AZEVEDO, Genoveva Chagas. Educação Ambiental como processo na construção da cidadania. In: *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, nº 0. Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, p. 63-70.

IBAMA. *Cartilha de manejo de trilhas e interpretação ambiental*. IBAMA/PROMANEJO, Santarém, 2006.

IBAMA. *Plano de Manejo da Floresta Nacional do Tapajós*. IBAMA, Santarém, 2004.

IMAFLORA, *Mapeamento comunitário da margem do Rio Tapajós*: Piracicaba: MMA/IBAMA, 1996.

JACOBI, Pedro. Participação. In: FERRARO JUNIOR (org), Luis Antônio. *Encontros e caminhos. Formação de Educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 229-236.

LEFF, Enrique. *Epistemologia Ambiental*. São Paulo; Cortez, 2001.

LEONARDI, Maria Lúcia. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade atual. In: CAVALCANTI. Meio ambiente, desenvolvimento e políticas públicas. 20 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Educar, participar e transformar em Educação Ambiental*. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental, Brasília, nº 0. Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, p.13-20.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAKIUCHI, M. de Fátima R. *Alteridade*. In: FERRARO JUNIOR (org), Luis Antônio. Encontros e caminhos. Formação de Educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 29-38.

MANN, Peter. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar Editoras, 1973: 40-61.

MEDINA, N. M. *Amazônia: Uma proposta de Educação ambiental*. Documentos metodológicos. Brasília: IBAMA, 1994.

MEDINA, Nana Minnini. A educação ambiental na educação formal. IN: *Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental*. Brasília: IBAMA, 1997.

MINAYO, m. Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro. 4 ed. HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro, G. de; Carvalho, E de A. & Almeida, M. C. de (coords). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

PETERSEN, Paulo & ROMANO, Jorge O. *Abordagens participativas para o desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: AS-PTA/Actionaid-Brasil, 1999.

Projeto Saúde e Alegria. Jornal Intercomunitário: O Mococongo. Ed. Junho, 2001.

Projeto Saúde e Alegria. Jornal Intercomunitário: O Mococongo. Ed. Junho, 2003.

Projeto Saúde e Alegria. Jornal Intercomunitário: O Mococongo. Ed. Junho, 2005.

Projeto Saúde e Alegria. Relatório de Atividades, 2003.

Projeto Saúde e Alegria. *Relatório de Atividades*, 2004.

Projeto Saúde e Alegria. *Relatório de Atividades*, 2005.

Projeto Saúde e Alegria. *Relatório de Atividades*, 2006.

PROMANEJO. *Relatório de Atividades*. Manaus, 2006.

PROMANEJO/IBAMA. *Diagnóstico rural participativo*, 2003.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social: Questões da nossa época*. Ed. São Paulo: Cortez. 1998.

ROGERS, C.R. *Terapia centrada no cliente*. Trad. C.C. Bartalotti. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 620p. [Original: 1951].

RÖLING, N.G. *Extension Science: information systems in agricultural development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 233p.

SCHMITZ, H. Reflexões sobre métodos participativos de inovação na agricultura. In: Simões, A.; Silva, L.M.S.; Martins, P.F.S.; Castellanet, C. (orgs.) *Agricultura familiar: métodos e experiências de pesquisa - desenvolvimento*. Belém: NEAF/CAP/UFPA, GRET, 2001. p. 39-99.

SCHMITZ, H.; MOTA, D.M.; SIMÕES, A. Métodos participativos e agricultura familiar: atualizando o debate. In: *Semana da Caprinocultura e Ovinocultura Brasileiras*, 4, Sobral, 2004. Sobral: Embrapa Caprinos, 2004. (CD)

SEN. Amirta. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Marilena Loureiro da. *Construindo a História da Educação Ambiental no Estado do Pará, na década de 90: Das escolas de Belém as escolas da floresta de Caxiuanã* (Dissertação de Mestrado desenvolvida no NAEA-2000).

SILVA, Marilena Loureiro. História e Fundamentos da Educação Ambiental. In: PARA, Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente. *Entre Rios e Florestas: Brincando com a Educação Ambiental*. Belém: SECTAM, 2006.

SOARES, Eduardo Safons. *A Floresta Nacional do Tapjós: desafios, resultados, ameaças e oportunidades em uma unidade de conservação na Amazônia*. Belterra: IBAMA/PROMANEJO, 2004.

SOUSA, Romier; GOMES, Denyse. *Produção Familiar Rural: Tendências e Oportunidades da atividade madeireira no Acre*. Belém: GTNA: Forest Trends: IEB, 2005.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: *A Herança Sociológica*. Revista on line Educação e Sociedade. vol.23 no.78 Campinas Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>

VERÍSSIMO, Adalberto. *Influência do PROMANEJO sobre políticas públicas de manejo florestal sustentável na Amazônia*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (Série Estudos nº 03), 2005.

VIEGAS, Aline; GUIMARÃES, M. Complexidade: uma palavra com muitos sentidos. In: FERRARO JUNIOR (org), Luis Antônio. *Encontros e caminhos. Formação de Educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 71-81.

VIEIRA, Ima [et all]. *Unidades de Conservação no Pará: desafios e perspectivas para a gestão sustentável*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi. Coordenação de Pesquisa e Pós Graduação (idéias e debates; 9), 2005.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. In: *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, nº. 0. Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, p. 79-86.

LEIS

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, lei nº 9394/96.

LEI DO SISTEMA NACIONAL DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO nº 9.985/2000.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevista aplicada aos técnicos do PSA

Nome:

Setor:

Qual a sua formação?

- 1- Há quanto tempo você trabalha?
- 2- Além do PSA, onde mais você já trabalhou?
- 3- E no PSA, há quanto tempo você trabalha?
- 4- Antes das ações do projeto na FLONA como os moradores da FLONA do Tapajós faziam:
 - a) O uso do solo para o plantio
 - b) Da floresta;
 - c) Dos rios?
- 5- Descreva a situação ambiental da FLONA antes das ações do PSA:
- 6- E hoje?
- 7- Que atividades de educação ambiental são realizadas pelo PSA na FLONA do Tapajós?
- 8- Como iniciou a intervenção do PSA na FLONA?
- 9- Quais os objetivos dessas atividades?
- 10- Como as práticas ou temas de educação ambiental são escolhidos?
- 11- Quem os escolhe?
- 12- Que temas/problemas são trabalhados nas atividades de EA?
- 13- Quais são as metodologias e técnicas utilizadas nessas atividades?
- 14- Em que comunidades essas atividades de EA são desenvolvidas?
- 15- Em que período essas atividades são desenvolvidas?
- 16- Com que público essas atividades de EA são desenvolvidas?
- 17- Quem participa dessas atividades?

- 18- Quem definiu as estratégias de trabalho da EA?
- 19- Quais foram os métodos para envolver o grupo-alvo nas atividades de educação ambiental desenvolvidas pelo projeto?
- 20- Em que momentos (etapas) é previsto a participação do grupo-alvo?
- 21- Como se dá essa participação?
- 22- Existem resistências em participar? Por quê?
- 23- O que você entende pelo termo “educação ambiental”?
- 24- Qual a vertente de educação ambiental adotada pelo PSA?
- 25- Como você definiria a sua atuação de educação ambiental com o grupo-alvo do projeto?
- 26- Qual o seu papel profissional na preservação/conservação da natureza?
- 27- Que comportamentos do grupo-alvo o PSA pretende alcançar com as atividades de EA?
- 28- O PSA consegue alcançar a adoção desses comportamentos/propostas?
- 29- Quais são adotados (as)?
- 30- Quais comportamentos/proposta são rejeitados(as)?
- 31- Que motivos você considera determinantes para a aceitação do grupo-alvo em relação ao que o projeto se propõe?
- 32- Como você percebe o uso dos recursos naturais pelos moradores da FLONA mediante as sucessivas intervenções de educação ambiental pelo PSA?
- 33- Descreva como se dá o processo de elaboração dos projetos de intervenção do PSA:
- 34- Que ações são financiadas pelas agências mantenedoras do projeto?
- 35- Na elaboração dos projetos que exigências são estabelecidas por essas agências?
- 36- Vocês têm liberdade de alterar depois de aprovados os projetos?
- 37- Os documentos do projeto expressam que a “educação ambiental” perpassa todas as ações do projeto, o que isto quer dizer?
- 38- Qual é a identidade do profissional que atua no projeto?

Anexo 2: Roteiro de entrevista para o grupo-alvo das práticas de EA:

1-Nome?

2-Escolaridade?

3-A quanto tempo mora na comunidade?

4- Que atividades você realiza na comunidade?

6-Antes da intervenção do PSA na sua comunidade como vocês utilizavam os recursos naturais?

(Preparavam o solo para o plantio? Como utilizavam os recursos da floresta, o rio?)

8-Que problemas ambientais existiam na FLONA antes da intervenção do PSA?

9-E agora?

10-O PSA realiza atividades de educação ambiental na sua comunidade?

11-Que atividades de educação ambiental o projeto realiza na comunidade?

12-Como iniciaram as atividades de EA na sua comunidade pelo PSA?

13-Como as atividades acontecem?

14-O que você acha dessas atividades?

15-Que temas são trabalhados?

16-Você participou do planejamento dessas atividades? Em caso positivo, como?

17-Por que você participou?

18-Que métodos foram utilizados nessas atividades de EA?

19-O que você achou desses métodos?

20-Como as propostas/temas/problemas levados por vocês (grupo-alvo) são observados pelo PSA para a definição das estratégias de ação do projeto?

21-Como você avalia a relação dos técnicos do PSA com os comunitários participantes das atividades que desenvolve?

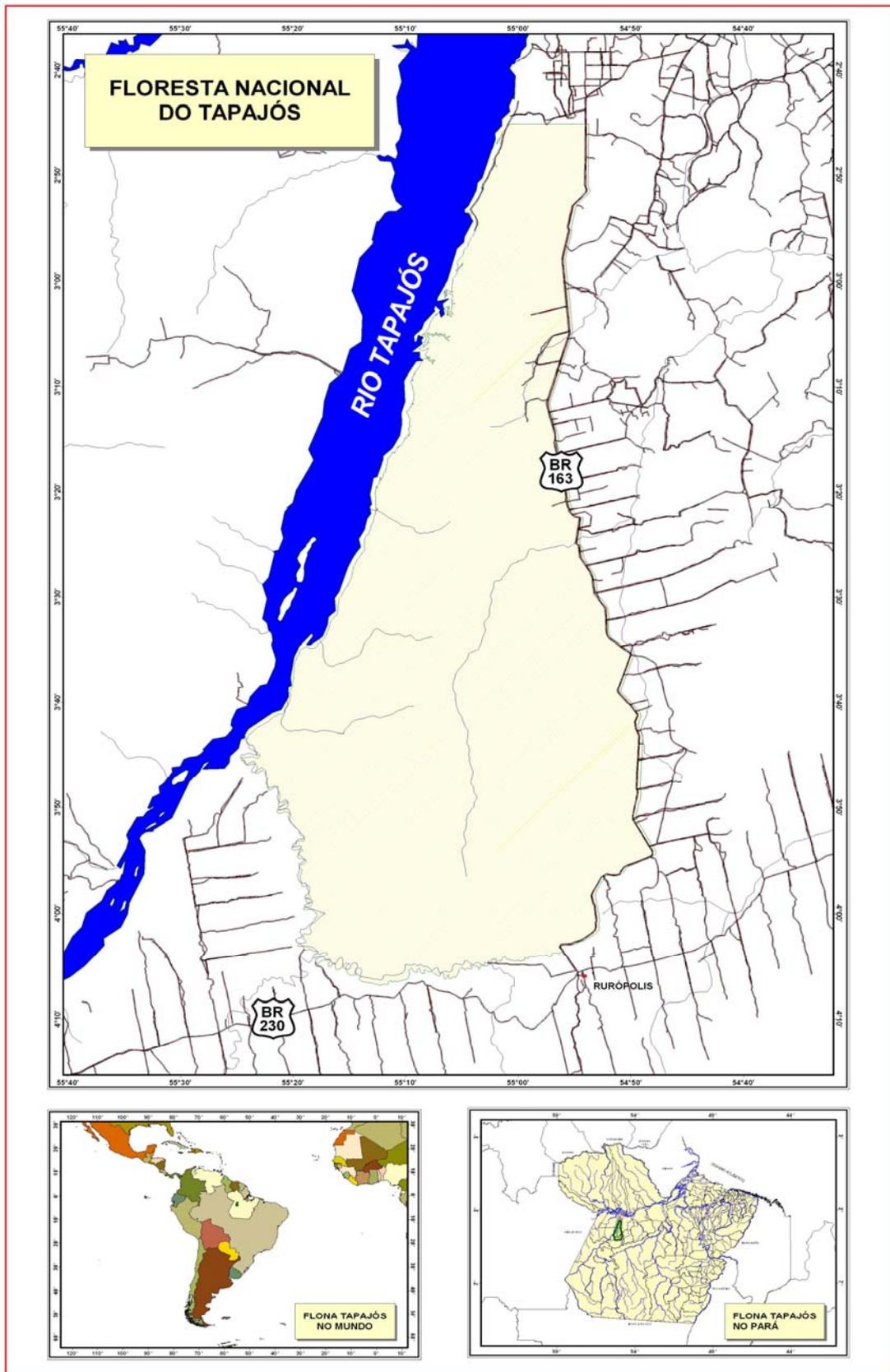
22-O que você entende pelo termo “educação ambiental”?

23-Em que essas atividades de EA ajudam a melhorar da qualidade do ambiente de sua comunidade?

24-O que você acha dos técnicos do PSA?

25-Como é a relação deles com a sua comunidade? E com você durante as atividades ?

26-Como você percebe o trabalho desses técnicos na sua comunidade?

Anexo 3: Localização da FLONA do Tapajós no mundo, no Brasil e no Pará

Fonte: SECTAM, 2006