UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Michele Alice da Silva

Discursos de estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG): O papel da Educação Ambiental diante da capitalização da natureza e da educação

Juiz de Fora
2026

Michele Alice da Silva

Discursos de estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG): O papel da Educação Ambiental diante da capitalização da natureza e da educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Doutor/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Michele Alice da.
Discursos de estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG) : O papel da Educação Ambiental diante da capitalização da natureza e da educação / Michele Alice da Silva. -- 2026.
372 p.

Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Áreas Protegidas. 2. Escola. 3. Educação Ambiental. I. Rodrigues, Angélica Cosenza, orient. II. Título.

Michele Alice da Silva

Discursos de estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG): o papel da Educação Ambiental diante da capitalização da natureza e da educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 14 de setembro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Angélica Cosenza Rodrigues - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Camila Neves Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dr(a). Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 17/08/2026.

Documento assinado eletronicamente por **Angelica Cosenza Rodrigues**, **Professor(a)**, em 14/09/2026, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO**, **Usuário Externo**, em 15/09/2026, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Camila Neves Silva**, **Professor(a)**, em 15/09/2026, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira**, **Professor(a)**, em 15/09/2026, às 21:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Celso Sanchez Pereira**, **Usuário Externo**, em 25/09/2026, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3149854** e o código CRC **EC65F45C**.

Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus avós, que me deram a oportunidade de sonhar e me inspiraram a percorrer os caminhos que me trouxeram até aqui.

Ao meu filho, Antônio, e ao meu sobrinho Beto, que renovam, diariamente, minha esperança em outros futuros possíveis.

E a todas as crianças e jovens, para que possam crescer e viver em um mundo mais justo, no qual a natureza e a educação não sejam privilégios ou mercadorias, mas direitos de todos.

AGRADECIMENTOS

Não haveria como iniciar estes agradecimentos sem começar pelos meus pais, que me deram a oportunidade de embarcar nessa grande aventura que é viver.

Agradeço ao meu pai, Antonio. Com sua paciência, honestidade, amor pela natureza e um coração em que sempre cabe mais um, você me ensinou o quanto a vida pode ser mais bonita. Muito do que sou e do que acredito aprendi observando seus gestos e sua forma de estar no mundo. Com você, aprendi que os sonhos não envelhecem. Aprendi que nunca é tarde para começar algo novo, cultivar novos projetos ou acreditar que dias melhores podem vir. Sua alegria diante da vida, sua curiosidade e sua capacidade de seguir sonhando são lições que levarei comigo para sempre.

À minha mãe, que, à sua maneira, sempre esteve ao meu lado. A vida nos apresentou caminhos nem sempre fáceis, mas jamais duvidei do seu amor por mim. Como não agradecer por suas orações, pelo apoio silencioso nos momentos mais difíceis? Mesmo quando as palavras ou a presença não eram possíveis, eu sempre soube que carregava comigo o seu carinho e a sua torcida.

À minha querida irmã, minha metade e minha grande inspiração de vida e de profissão. Foi por meio de você que comecei a olhar a docência de outra forma. Sua paixão por ser professora também me transformou e ajudou a construir a educadora que sou hoje.

Aos meus avós, que me ensinaram o gosto pela roça, pela simplicidade e pelas coisas essenciais da vida.

Em especial à minha avó Sebastiana, que cuidou de mim e da minha irmã com tanta dedicação, força e amor. Muito do que sou carrega marcas dos seus ensinamentos, do seu cuidado e da sua presença em nossa vida. Gostaria imensamente que você estivesse aqui para compartilhar este momento, celebrar mais esta conquista e ver de perto os caminhos que ajudou a construir. Sua ausência deixa saudades, mas sua memória permanece viva em cada lembrança, em cada ensinamento e em cada gesto de amor que continua nos acompanhando. Este trabalho também carrega um pouco de você.

Ao meu companheiro Rodrigo, por toda parceria, amor e cumplicidade. Nossos primeiros encontros aconteceram no início desta caminhada no doutorado. Desde então, atravessamos juntos muitos desafios: a pandemia, a chegada da maternidade e da paternidade, os desafios compartilhados da docência e da vida. Apesar de tudo, seguimos firmes, lado a lado.

À minha grande família, sempre tão presente, exemplo de união, afeto e companheirismo. Aos meus queridos tios e tias, primos e primas, que estiveram ao meu lado em tantos momentos importantes da minha vida. Em especial às minhas tias, mulheres fortes e guerreiras, que enfrentaram inúmeras batalhas ao longo da vida sem perder a capacidade de sorrir, acolher e amar. Vocês me ensinaram, por meio do exemplo, que a força pode caminhar junto com a ternura e que, mesmo diante das dificuldades, é possível seguir em frente transbordando afeto, cuidado e generosidade. Tenho muito orgulho de pertencer a uma família formada por mulheres tão inspiradoras, que fizeram do amor uma forma de resistência e de cuidado com aqueles que caminham ao seu lado.

À amiga Dada. Quem diria que aquela menininha se tornaria uma grande parceira de vida? Com você e nosso querido Limãozinho, as noites na roça ficaram mais alegres e festivas. Você é uma das grandes responsáveis pela conclusão desta etapa tão desejada. O que seria de mim sem a tia Dada cuidando do nosso Toninho nos finais de semana, feriados e férias para que eu pudesse escrever com o coração tranquilo, sabendo que ele estava feliz e bem cuidado?

Às amigas da Biologia (Camila, Fran, Iolanda, Luciana, Nara e Yonara), pelo carinho, amizade e companheirismo. Com vocês, a vida se tornou mais leve. Nossas conversas aquecem meu coração e, muitas vezes, me ensinam a enxergar a vida por outras perspectivas. Entre risos, desabafos e partilhas, encontrei acolhimento, escuta e um afeto que tornou os caminhos mais suaves. Sou grata por cada momento vivido e pela sorte de caminhar ao lado de mulheres tão especiais.

À Fernanda, amiga da minha irmã, que a vida, aos poucos, transformou também em minha amiga. Fomos companheiras de morada em um dos momentos mais difíceis de nossas vidas: a pandemia. Dividir aqueles dias com você tornou tudo mais leve e menos solitário. Foram inúmeras conversas que atravessavam dias e noites, entre reflexões sobre política, educação, sonhos, angústias e os desafios da vida. Conversas que me acolheram, me fizeram companhia e tornaram mais suaves os dias de incerteza que vivíamos. Quem diria que, com o passar do tempo, nossos diálogos ganhariam novos temas e que juntas viveríamos a experiência da maternidade? Em meio às transformações que a vida nos trouxe, seguimos apoiando uma à outra, sem abrir mão dos sonhos que construímos e do amor pela profissão que escolhemos. Sou grata por tudo o que vivemos, aprendemos e compartilhamos ao longo dessa caminhada.

À minha orientadora, Angélica, pelos ensinamentos, pela dedicação e pela paciência ao longo destes anos de formação. Nossa caminhada começou ainda no TCC, seguiu pelo mestrado

e chegou até o doutorado. Foram muitos anos de convivência, aprendizagens, desafios e crescimento. Ao longo desse percurso, você me ensinou muito mais do que teorias, métodos de pesquisa ou escrita acadêmica. Ensinou-me a olhar a realidade de forma crítica, a defender aquilo em que acredito e a compreender a pesquisa como compromisso ético e político.

Sua orientação sempre foi marcada pela seriedade, pela generosidade e pelo cuidado. Ao mesmo tempo em que me sentia segura por saber que estava sendo orientada por alguém tão competente e comprometida, também sentia aquele frio na barriga antes de cada reunião, com receio de broncas e dos inúmeros apontamentos que certamente viriam. Mas, foi justamente nessa combinação entre acolhimento e exigência que cresci como pesquisadora, professora e pessoa.

Obrigada por acreditar em mim, por me desafiar a ir além do que eu imaginava ser capaz e por me acolher nos momentos de dúvida e insegurança. Seu compromisso com a defesa da vida, da educação pública e da justiça ambiental marcou profundamente minha formação como pesquisadora e como pessoa. Mais do que uma orientadora, você foi uma presença fundamental nesta caminhada. Sua trajetória, sua força e sua forma de estar no mundo seguem sendo fonte de inspiração para mim e para tantas outras pessoas que tiveram o privilégio de aprender ao seu lado.

Sou profundamente grata por todos os ensinamentos, pela confiança, pelas oportunidades e por ter compartilhado comigo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também valores que levarei para toda a vida. Você é uma dessas pessoas raras que marcam nossa trajetória para sempre.

Às amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEA), pelas trocas acadêmicas, pelas aprendizagens e, sobretudo, pelos laços construídos ao longo dessa caminhada. Mesmo que a vida tenha nos levados por caminhos distintos e que os compromissos familiares, acadêmicos e profissionais tenham reduzido a frequência dos nossos encontros, seguimos presentes umas na vida das outras, compartilhando alegrias, desafios, dúvidas e conquistas. Sou grata pelo apoio constante, pela escuta generosa e pelo incentivo que sempre encontramos umas nas outras, não apenas na vida acadêmica, mas também nos tantos desafios da vida.

À amiga Bia, companheira de todas as horas, seja no campo ou na cidade. A academia nos aproximou, mas a amizade fez com que nossos caminhos permanecessem entrelaçados ao longo dos anos. Entre pesquisas, escolas, projetos, desafios e sonhos, a vida foi nos oferecendo

novas oportunidades de caminhar juntas. Sou grata por sua presença constante, por sua generosidade e por tudo o que aprendemos uma com a outra nessa caminhada. Que sigamos cultivando as utopias que nos movem, a esperança que nos sustenta e a luta por uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana, na qual todos e todas possam viver com dignidade.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Tiago Delgado, pelo incentivo, apoio e companheirismo ao longo desta caminhada. Com vocês, a docência se torna mais humana e prazerosa. Em meio aos tantos desafios que atravessam a educação, foi reconfortante saber que nunca caminhei sozinha. Sou grata por tudo o que vivemos, aprendemos e construímos juntos.

Aos meus educandos e educandas, que tanto me ensinam, inspiram, alegram e renovam minha energia para continuar acreditando nos "sonhos por que lutamos".

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), espaço de formação acadêmica, humana e política que possibilitou a realização desta pesquisa e a construção de tantos aprendizados ao longo desta trajetória.

À Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, que acolheu esta pesquisa e possibilitou sua realização. Agradeço à equipe gestora, aos professores, às professoras e a todos os profissionais que contribuíram para que este trabalho fosse desenvolvido.

À Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora pela autorização e apoio necessários à realização deste trabalho.

Aos estudantes que aceitaram participar desta pesquisa e compartilhar suas histórias, experiências e modos de compreender o mundo. Mais do que participantes, vocês foram fundamentais na construção deste trabalho. As reflexões aqui apresentadas nasceram do diálogo com suas vivências, inquietações, sonhos e formas de significar o território em que vivem. Sou profundamente grata pela confiança, pela generosidade e por tudo o que aprendi ao ouvi-los. Este trabalho carrega, em muitas de suas páginas, marcas dos nossos encontros, das conversas que compartilhamos e das aprendizagens construídas ao longo dessa caminhada.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para minha caminhada pessoal e profissional.

Por fim, e talvez justamente por isso o mais importante de todos os agradecimentos, ao meu filho Antônio, que chegou revolucionando a minha vida. Nunca aprendi tanto em tão pouco tempo. Com você, as aprendizagens são múltiplas, profundas e constantes. Você é uma das maiores razões para que eu não desistisse desta caminhada acadêmica, não apenas pela

responsabilidade de cuidar de uma nova vida, mas pela vontade de seguir lutando por um mundo melhor. Mais justo, mais solidário, mais alegre e mais verde.

Você e meu querido sobrinho Beto chegaram juntinhos às nossas vidas, enchendo nossa família de alegria, esperança e novos sonhos. Em vocês, encontro diariamente a força, a esperança e a inspiração para continuar acreditando que outro mundo é possível e vale a pena lutar por ele.

A Deus, por tudo. Pela vida, pelos encontros, pelos desafios, pelas aprendizagens e pela garra necessária para continuar caminhando.

Ao olhar para trás, percebo que esta trajetória foi construída por muitas mãos, muitos afetos e muitas histórias compartilhadas. Nada foi feito sozinho. Cada pessoa aqui lembrada deixou marcas profundas em minha caminhada e ajudou a construir quem sou hoje. Sigo acreditando que a vida ganha sentido nos encontros, na partilha, na esperança e na capacidade de sonhar coletivamente um mundo melhor.

Que eu nunca me esqueça de seguir pelos caminhos do coração, cultivando a alegria, a coragem e a esperança que alimentam nossas lutas e nos ajudam a continuar acreditando nos sonhos pelos quais lutamos.

RESUMO

No atual cenário de emergência climática, a criação de Áreas Protegidas (AP) tem sido apresentada como uma estratégia promissora no campo ambiental, visto que a degradação natureza é compreendida como uma das principais causas das mudanças no clima. Entretanto, alguns estudos têm ressaltado que o estabelecimento dessas áreas, ao ocasionar transformações nas dinâmicas socioambientais, pode aprofundar as desigualdades e injustiças ambientais. Articulando referenciais da Educação Ambiental Crítica (EAC) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), os processos educativos e discursivos podem contribuir tanto para legitimação de concepções ambientais hegemônicas que participam da constituição dessas desigualdades quanto afirmar perspectivas capazes de potencializar transformações sociais. Nesse contexto, a capitalização da natureza e da educação são compreendidas como manifestações de um mesmo projeto político-ideológico voltado à manutenção da ordem social. Assim, o problema social de pesquisa recaiu sobre a legitimação de concepções ambientais hegemônicas nos discursos de estudantes do Ensino Médio de Conceição de Ibitipoca (MG), relacionados à concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (PEIb). O objetivo foi compreender os sentidos produzidos por estudantes acerca desse processo e de suas implicações para a Educação Ambiental. Inicialmente, foram discutidos a conjuntura da pesquisa e o contexto social de produção discursiva relacionado à concessão do parque e ao campo educacional. As análises evidenciaram que a disputa em torno da concessão é marcada por distintas concepções ambientais e assimetrias de poder. No campo educacional, identificou-se a predominância de concepções ambientais hegemônicas, com distanciamento das práticas educativas da realidade dos estudantes, embora tenham sido identificadas iniciativas alinhadas à EAC. As recentes transformações territoriais se articulam à emergência de distintos projetos educativos vinculados tanto à defesa da educação pública quanto à ampliação da atuação da iniciativa privada. A análise dos discursos revelou que diferentes forças ideológicas atravessam as significações produzidas sobre o território, a natureza, a Unidade de Conservação (UC), a concessão do parque e a escola. As relações com o território e a natureza foram marcadas por vínculos de pertencimento e modos de vida rurais, coexistindo com racionalidades que naturalizam determinadas concepções sociais e ambientais. O parque foi significado por seus atributos naturais, pelo turismo e pelas experiências vividas. A compreensão sobre UC se fez associada à proteção ambiental e ao turismo, orientando as significações sobre o acesso à

natureza, a gestão e a participação social. Em relação à concessão, as significações preponderantemente legitimaram esse processo por seus benefícios econômicos, operacionais e turísticos, embora alguns discursos problematizem seus impactos sobre o território e a realidade social. No âmbito escolar, predominaram ações pontuais centradas na conservação da natureza e na mudança de comportamentos, ainda que tenham emergido sentidos favoráveis ao fortalecimento de práticas educativas críticas. A escola foi associada principalmente à continuidade dos estudos e à inserção no mundo do trabalho. Conclui-se que as significações analisadas expressam a atuação de ideologias que atravessam simultaneamente os campos ambiental e educacional. Ao legitimarem determinadas racionalidades, essas forças produzem educabilidades que contribuem para a manutenção da ordem social capitalista, sem eliminar, contudo, possibilidades de problematização, resistência e transformação social.

Palavras-chave: áreas protegidas; escola; educação ambiental.

ABSTRACT

In the current context of climate emergency, the creation of Protected Areas (PAs) has been presented as a promising strategy in the environmental field, since environmental degradation is understood as one of the main causes of climate change. However, some studies have emphasized that the establishment of these areas, by causing transformations in socio-environmental dynamics, can deepen inequalities. By articulating references from Critical Environmental Education (CEE) and Critical Discourse Analysis (CDA), educational and discursive processes can contribute either to the legitimation of hegemonic environmental conceptions that participate in the constitution of these inequalities or to the affirmation of perspectives capable of enhancing social transformations. In this context, the capitalization of nature and education are understood as manifestations of the same political-ideological project aimed at maintaining the social order. Thus, the social research problem fell on the legitimation of hegemonic environmental conceptions in the discourses of high school students in Conceição de Ibitipoca (MG), related to the concession of the Ibitipoca State Park (PEIb). The objective was to understand the meanings produced by students about this process and its implications for Environmental Education. Initially, the research situation and the social context of discursive production related to the park's concession and the educational field were discussed. The analyses showed that the dispute over the concession is marked by different environmental conceptions and power asymmetries. In the educational field, the predominance of hegemonic environmental conceptions was identified, with educational practices distant from the students' reality, although initiatives aligned with CEE were identified. The recent territorial transformations are linked to the emergence of different educational projects associated both with the defense of public education and the expansion of the private sector. The discourse analysis revealed that different ideological forces traverse the meanings produced about the territory, nature, the Conservation Unit (CU), the park concession, and the school. Relations with the territory and nature were marked by bonds of belonging and rural ways of life, coexisting with rationalities that naturalize certain social and environmental conceptions. The park was signified by its natural attributes, tourism, and lived experiences. Understanding of the CU was associated with environmental protection and tourism, guiding the meanings about access to nature, management, and social participation. Regarding the concession, the predominant meanings legitimized this process for its economic, operational, and tourism

benefits, although some discourses problematized its impacts on the territory and social reality. In the school context, punctual actions focused on nature conservation and behavioral change predominated, although meanings favorable to the strengthening of critical educational practices emerged. The school was mainly associated with the continuation of studies and entry into the labor market. It is concluded that the analyzed meanings express the action of ideologies that simultaneously cross the environmental and educational fields. By legitimizing certain rationalities, these forces produce educabilities that contribute to maintaining the capitalist social order, without eliminating, however, possibilities for problematization, resistance, and social transformation.

Keywords: protected areas; school; environmental education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Áreas e Números de Unidades de conservação por ano de criação 98
Figura 2 – Capa do Relatório anual 2011 do Semeia 103
Figura 3 – Relatório Anual Semeia 104
Figura 4 – Moradores de Ibitipoca protestam contra concessão do PEIb 155
Figura 5 – Site do Parquetur 161
Figura 6 – Ações do IEF em parceria com a Parquetur relacionadas ao PEIb 165

Quadro 1 – Categorias de gestão de áreas protegidas da IUNC 81
Quadro 2 – Tipos de governança de áreas protegidas da IUCN 82
Quadro 3 – Principais instrumentos de parceria identificados em áreas protegidas brasileiras 115
Quadro 4 – Articulação entre as dimensões orientadoras de pesquisa e as temáticas de análise 144
Quadro 5 – Relação dos estudantes com o Parque Estadual do Ibitipoca a partir da frequência de visitação 199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instrumentos de parceria identificados no Mapeamento de Parcerias em Áreas Protegidas (MAPAP) 116
Tabela 2 – Processo de constituição do corpus de análise do levantamento realizado nos anais do EPEA (2001–2025) 124
Tabela 3 – Temáticas de análise e quantitativo de trabalhos identificados no levantamento 125
Tabela 4 – Conhecimento dos estudantes acerca do termo “Unidade de Conservação” 210
Tabela 5 – Significações atribuídas pelos estudantes às implicações do turismo em suas próprias vidas 234
Tabela 6 – Significações atribuídas pelos estudantes às implicações do turismo para a comunidade 235
Tabela 7 – Sentidos atribuídos pelos estudantes ao seu nível de informação sobre os acontecimentos relacionados ao Parque Estadual do Ibitipoca 246
Tabela 8 – Sentidos produzidos pelos estudantes sobre a participação dos moradores em questões relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca 247
Tabela 9 – Conhecimento dos estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca 258
Tabela 10 – Práticas escolares associadas pelos estudantes à Educação Ambiental 306

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CDB	Convenção sobre Diversidade Biológica
CMMA	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
GEA-UFJF	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental da Universidade Federal de Juiz de Fora
EAC	Educação Ambiental Crítica
EC	Educação do Campo
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPS	Educação para Sustentabilidade
FOMIN	Fundo Multilateral de Investimentos
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
IBDF	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IPCC	Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
IUCN	União Internacional para a Conservação da Natureza
IUPN	União Internacional para a Proteção da Natureza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistêmica Funcional
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OIs	Organizações Internacionais

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAPP	Projeto Parcerias Ambientais Público-Privadas
PEIb	Parque Estadual do Ibitipoca
PESNM	Parque Estadual da Serra Negra da Mantiqueira
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProFEA	Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PND	Programa Nacional de Desestatização
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPI	Programa de Parcerias de Investimento
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICCAs	Territórios e áreas conservados por povos indígenas e comunidades tradicionais e locais
UC	Unidade de Conservação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidades para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 21
2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL 46
2.1. CONCEPÇÕES AMBIENTAIS EM DISPUTA E SUAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL 60
3 ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL: SIGNIFICAÇÕES E EDUCABILIDADES AMBIENTAIS EM DISPUTA 72
3.1 HISTÓRICO DE ÁREAS PROTEGIDAS NO BRASIL: DA PROTEÇÃO À CAPITALIZAÇÃO DA NATUREZA 93
3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO 108
3.3 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E PARQUES: EDUCABILIDADES POSSÍVEIS À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA 121
4 ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS E CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA 139
4.1 CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE CONCESSÃO DE PARQUES NO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA – MG 148
4.2 CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA: A ESCOLA DA COMUNIDADE DA VILA DE CONCEIÇÃO DO IBITIPOCA (MG) 167
5 CAPITALIZAÇÃO DA NATUREZA E DA EDUCAÇÃO: SINGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA VILA DE CONCEIÇÃO DO IBITIPOCA (MG) 183
5.1 SIGNIFICAÇÕES SOBRE IDENTIDADE: RELAÇÕES COM O TERRITÓRIO E COM A NATUREZA 185
5.2 SIGNIFICAÇÕES SOBRE O PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA (MG) 198
5.3 SIGNIFICAÇÕES SOBRE AS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO A PARTIR DO CONTEXTO DO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA 208
5.3.1 Unidade de Conservação: sentidos sobre sua importância 209
5.3.2 Relações com a natureza: sentidos e possibilidades de acesso 221
5.3.3 Sentidos sobre o turismo 233

5.3.4 Sentidos sobre gestão ambiental e participação social 245
5.4 A CONCESSÃO DO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA E A CAPITALIZAÇÃO DA NATUREZA: SIGNIFICAÇÕES EM DISPUTA 258
5.4.1 Sentidos sobre a concessão do Parque estadual do Ibitipoca 258
5.4.2 Sentidos sobre problemas ambientais locais 273
5.5 SIGNIFICAÇÕES SOBRE ESCOLA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 284
5.5.1 Sentidos sobre práticas educativas relacionada a questões ambientais locais 284
5.5.2 Sentidos sobre Educação Ambiental 305
5.5.3 Perspectivas e sentidos sobre o futuro 319
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 325
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 339
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA 361
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS ESTUDANTES 364
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES 366
ANEXO A 368

1 INTRODUÇÃO

> "Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós" (Manoel de Barros)

Antes de apresentar as questões teóricas e metodológicas que constituem a minha pesquisa, farei um breve relato sobre a minha trajetória de vida, por acreditar que nela se encontram as motivações e justificativas para minha inserção na área acadêmica, assim como para a escrita deste trabalho.

A minha história é muito parecida com a de tantas outras histórias de famílias mineiras, ou melhor, brasileiras, em que os pais e os avós saíram da zona rural para uma "cidade grande" em busca de melhores condições de vida. Por consequência, práticas sociais comuns ao cotidiano de pessoas que moram no campo se fizeram presentes em minha morada, uma vez que modos de ser e de viver se constituíram a partir de territórios e territorialidades[1] rurais, denominados em contextos linguísticos de "roça".

Na casa de meus avós maternos, onde morei por um longo período de minha vida, infância e adolescência, ainda que situada na zona urbana de Juiz de Fora, sempre teve horta e, comumente, alguns animais de criação. Apesar do pouco espaço, cultivávamos uma variedade considerável de plantas alimentícias, que englobava tanto as convencionais (couve, alface, cebolinha, por exemplo) quanto as não convencionais, denominadas de PANCs (como taioba, serralha, bertalha e tomate de árvore), além das plantas medicinais, utilizadas para quando ficávamos doentes, para fazermos algum "chazinho" ou utilizávamos em alguma reza e/ou benzeção.

Em virtude dos conhecimentos adquiridos dos meus avôs nos tempos de "roça", parte da comida que consumíamos no dia a dia vinha do nosso terreiro. Ainda que esta realidade nos demandasse muitos afazeres rotineiros, bem distintos dos meus amigos de bairro, como acordar cedo para aguar a horta e alimentar os animais, separar alimentos para doar, vender ou trocar, eu gostava de colaborar com essas práticas.

Desde a infância, sempre me encantou o contato com a terra – observar o crescimento das plantas, caminhar descalço sobre o canteiro úmido e interagir com os animais. Por isso, a

[1] Entende-se por territorialidades as diferentes formas pelas quais os sujeitos produzem, vivenciam, significam e disputam os territórios, constituindo relações de poder, pertencimento, identidade e apropriação do espaço (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2021).

chegada das férias ou de algum feriado sempre foi motivo de alegria, pois remete a uma das melhores lembranças da infância: as viagens em família para o Povoado de Manejo, no município de Lima Duarte (MG), onde meus avós paternos viveram por toda a vida e que, até hoje, carinhosamente chamamos de "roça".

Recordo-me de que, para aproveitar ao máximo a estadia, era costume embarcarmos no primeiro ônibus que partia ainda de madrugada. Naquela época, acordar cedo jamais era um sacrifício. Minha irmã e eu encantávamo-nos ao contemplar o céu estrelado, repleto de constelações visíveis a olho nu, a Via Láctea resplandecente; e, à medida que o dia nascia, observávamos as estrelas desaparecerem, uma a uma, enquanto o céu se tingia de novas cores. Independentemente da estação, o amanhecer na roça sempre vinha acompanhado de uma brisa fria no rosto, do orvalho sobre o mato e do suave cantar dos pássaros.

O trajeto até a casa de meus avós geralmente era guiado pelos saberes de meu pai. Tanto na parte que fazíamos de ônibus quanto na que percorríamos a pé, em estrada de chão, era comum ele nos orientar a marcá-la com algum elemento da natureza: uma árvore, um galho, um morro, enquanto ia nos falando sobre as plantas, sobre o tempo, observando o formato das nuvens, a direção do vento. Assim se fazia o nosso caminho da "roça", com olhos atentos no que sumia e no que surgia na paisagem, com direito a pés no chão e banhos de chuva, colhendo flores para vovó. A sensação que tenho é que a roça encompridava o dia, como nos diria Manoel de Barros.

Na roça, parecia haver tempo e espaço de sobra para vivenciarmos plenamente a infância. A sensação que guardo é a de que o quintal da vovó era imenso. Jamais me esquecerei das partidas de baralho que atravessavam a noite, dos causos contados pelos mais velhos na varanda, das festas animadas ao som da música sertaneja, das broas e do doce de leite preparados pela Tia Maria; além, é claro, das paisagens deslumbrantes que nos faziam subir a serra quase todos os dias em busca de alguma cachoeira – e o mais curioso é que nenhuma criança se queixava do cansaço.

No entanto, para além das minhas vivências, com o passar dos anos e em meio ao encantamento por aquele lugar, comecei a perceber que os modos de vida ali presentes, bem como os discursos de meus familiares, revelavam uma relação entre sociedade e natureza que nem sempre se mostrava harmoniosa. Passei a compreender os motivos que levaram meu pai e minhas tias a interromperem tão precocemente a vida escolar; entendi por que, mesmo apreciando a vida na roça e o trabalho com a terra, muitos decidiram migrar para a cidade grande. E hoje, já na velhice, alguns ainda sonham em retornar ao seu lugar de origem. Fui,

então, compreendendo que seus modos de vida também evidenciavam experiências de exploração e injustiça – como a negação do direito à terra, à educação, às condições dignas de trabalho, bem como restrições no uso e acesso aos recursos naturais, ainda que estivessem cercados por eles. Além disso, tornaram-se visíveis as desigualdades de gênero presentes nesse contexto.

Deste modo, dentre as tantas significações sobre a roça, hoje, para mim, ela representa um local onde os aspectos naturais do ambiente se entrelaçam intrinsecamente aos aspectos sociais e culturais, fazendo-se um importante constituinte da vida social, material e simbólica dos sujeitos locais, sendo esses, assim como a natureza, fortemente suscetíveis às relações de força e poder.

Neste movimento de rememorar minha história, é possível compreender o quanto as minhas vivências me conduziram ao curso de Ciências Biológicas e a querer atuar na área socioambiental. Contudo, de encontro às minhas expectativas – que se relacionavam a uma melhor compreensão da relação entre natureza (ambiente) e sociedade a partir de diferentes perspectivas —, ao longo da graduação, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), essa relação foi abordada, predominantemente, por perspectivas dicotômicas. Essas oscilavam entre compreensões de uma natureza desumanizada, com vistas a sua conservação, e/ou ideologizada, sob a ótica do mundo capitalista, ao lhe ser atribuída uma valorização de objeto/mercadoria pertencente ao mundo dos "serviços" naturais. Considero a ideia de "humanidade" generalizada em todas elas, o que invisibiliza a existência de diferentes grupos sociais e de suas significações sobre a natureza, bem como as relações de poder que se instauram entre eles.

Por conta desta realidade acadêmica, durante a graduação, os trabalhos de campo acabavam por me despertar maior interesse. Entre as andanças pelas comunidades e as conversas com os/as moradores/as locais, era possível apreender outras representações sobre a natureza, para além daquelas apresentadas nas disciplinas da graduação, assim como observar de perto processos de problemas, conflitos e injustiças ambientais.

Nesse sentido, durante os quatro anos em que fui bolsista de Iniciação Científica (IC) do Laboratório de Ecologia Aquática (LEA), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), esforcei-me para equilibrar minhas atividades no laboratório com o trabalho de campo. Participar das coletas em campo era importante para mim, pois me permitia entender melhor o contexto social em que as pesquisas estavam inseridas. Na época, como o LEA-UFJF fazia parte de um projeto que englobava hidrelétricas de diferentes regiões brasileiras, tive a

oportunidade de conhecer comunidades imersas em conflitos ambientais decorrentes da construção desses empreendimentos, como Itaipu (PR) e Belo Monte (PA). Todavia, ainda que eu almejasse compreender as relações entre as questões ambientais e as questões sociais, o enfoque dos nossos trabalhos de pesquisa era o mundo biológico. Assim, muito acometida por meus anseios pessoais e profissionais, fui tendo a certeza de que não queria continuar a trilhar por aquela trajetória acadêmica e, como eu me via na perspectiva/necessidade de tão logo começar a trabalhar, optei por concluir a licenciatura antes do bacharelado.

Tal decisão foi fundamental para me encontrar profissionalmente, pois, além das disciplinas na Faculdade Educação, fui apresentada a outras perspectivas teórico-metodológicas sobre a relação entre ambiente e sociedade. Ao postergar a conclusão do bacharelado, pude participar de seleções de intercâmbio, sendo a minha escolha cursar um semestre na Universidade de Porto, em Portugal, no segundo semestre de 2013.

Do outro lado do Oceano Atlântico, a minha dinâmica de estudos se fez bem diferente daquela vivenciada por mim no Brasil. Com uma grade menor de disciplinas e distante de compromissos familiares, tive mais tempo para refletir sobre minhas questões de vida, sejam elas profissionais, acadêmicas ou pessoais. Em meio a esse processo, considero que duas experiências foram fundamentais para eu querer adentrar no campo da educação: uma visita à Escola da Ponte, na qual me deparei com outras pedagogias possíveis, e a minha inserção em um grupo de apoio e assistência às pessoas em situação de rua, muitas delas imigrantes, o que me permitiu potentes diálogos sobre as desigualdades sociais.

Ao retornar do intercâmbio, já convicta de que não queria mais continuar atuando na área da Ecologia Aquática, conversei com a minha coorientadora de IC sobre o meu desejo de conhecer e participar de grupos de estudos e pesquisa na área de educação. Foi então que ela, generosamente, apresentou-me a professora Angélica Cosenza, a qual ainda não tinha tido a oportunidade de conhecer, pois ela estava de licença para o doutorado durante o período em que cursei as disciplinas do curso de licenciatura.

Lembro-me que fiquei encantada com a perspectiva teórica de Educação Ambiental (EA) defendida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (GEA) da UFJF, apoiada em referenciais da Justiça Ambiental e da Ecologia Política. Além disso, interessei-me pelos projetos que estavam em curso naquele momento, os quais se debruçaram na compreensão de processos de problemas/conflitos/injustiças ambientais locais e suas implicações à educação, a fim de afirmar educabilidades que contribuam para mudanças sociais. Assim, em razão desse

encontro marcante, faço parte, desde 2014, do GEA, ao qual sou profundamente grata por tantas aprendizagens.

Nesse movimento de relembrar os acontecimentos que me conduziram e me firmaram no campo da educação, não posso deixar de citar a visita que fiz ao Parque Nacional do Alto Xingu (MT), em meados de 2015, por intermediação do Professor Daniel Pimenta. Em duas semanas de muitas e inesquecíveis aprendizagens sobre o mundo, a natureza e a educação, pude ter contato, na teoria e na prática, com outras pedagogias e modalidades de ensino que, infelizmente, ainda são pouco discutidas e vivenciadas nas faculdades de educação, como a Educação Indígena e a Educação do Campo. Embora me surgissem questões para um possível Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado relacionadas às problemáticas ambientais em diálogo com tais modalidades, optei por dar continuidade a uma pesquisa iniciada num Projeto de Iniciação Científica (PIC), *Problemas e injustiças ambientais locais na construção discursiva de professores e professoras de ciências* (PIBIC 2014-2015), realizado em uma escola municipal de Juiz de Fora, orientado pela professora Angélica, em busca de concluir a análise dos dados coletados, somado ao prazo para finalização do curso.

O desenvolvimento deste trabalho teve um importante papel na minha trajetória acadêmica, pois por meio dele pude ampliar o meu aporte teórico acerca de diferentes perspectivas que compõem o campo ambiental, de modo a compreender como elas reverberam e se relacionam ao campo educacional, sendo também o pontapé inicial para a aplicação de teorias e metodologias que utilizam-se do discurso como objeto de estudo, como a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise Crítica do Discurso (ACD), considerando que os estudos e pesquisas no GEA-UFJF são orientados para compreensão da dimensão discursiva da questão ambiental. Além disso, durante o processo de escrita, reconheci o mestrado como uma oportunidade de aprofundar meus estudos no campo da educação, como também de ampliar a minha formação, diante da minha preocupante realidade profissional: um contrato com poucas aulas na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais.

Conforme relatei, nas minhas idas e vindas da "roça", no movimento entre o campo e a cidade, pude observar aspectos e mudanças da dinâmica socioambiental local de comunidades do município de Lima Duarte (MG), seja por meio de minhas vivências ou através de narrativas (discursos) de moradores/as locais, em especial meus familiares. Quando finalizei a graduação, passei em um concurso para atuar na comunidade. Nesse mesmo período, o meu pai comprou uma terrinha e mudou para lá. Era o sonho dele desde que se aposentou.

Neste sentido, entrelaçando a minha trajetória pessoal com a acadêmica, estruturei um projeto de pesquisa de mestrado naquele contexto. O objetivo era analisar as educabilidades que emergiam de processos de problemas e conflitos ambientais locais, na busca por compreender a potencialidade dessas na afirmação e/ou contraposição de concepções hegemônicas que, historicamente, têm contribuído para intensificação das assimetrias ambientais no campo, ao afirmarem relações de produção e de trabalho que subjugam os modos de ser e viver das populações locais.

Diante de felizes coincidências da vida, findado o TCC e de posse da aprovação no mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, em 2016, fui classificada em um concurso para docente de educação básica do estado de Minas Gerais no município de Lima Duarte, no distrito de Manejo – mesma localidade da "roça" da minha família. Assim, surgiu-me a oportunidade de assumir um contrato em uma escola do campo do município, sendo a minha nomeação publicada no final daquele mesmo ano.

A convivência diária com os sujeitos do campo possibilitou-me apreender outros olhares sobre a realidade local, que fizeram emergir novas compreensões sobre as questões ambientais locais, distintas daquelas como visitante e/ou pesquisadora, bem como implicaram diretamente nos rumos da minha atuação docente. Na época, havia um grande debate em curso acerca do fechamento de escolas no município, principalmente aquelas localizadas na zona rural. De forma a contrapor àquela situação, a qual me despertou grande indignação, acabei por me juntar a um grupo de educadores/as na luta pela permanência dessas escolas. Por coincidência, alguns/mas desses/as educadores/as eram integrantes do grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF), sob orientação do Professor Dileno Dustan, tendo como uma destas integrantes a grande companheira Beatriz, também ingressada no mestrado pelo programa de pós-graduação do PPGE-UFJF.

Com isso, a UFJF acabou se tornando outro ponto de encontro para discutirmos e planejarmos ações frente à problemática local. Dessa forma, como tínhamos a convicção de que a Educação do Campo era um de nossos principais meios de enfrentamento da problemática local, visto que ela não se resume apenas a uma proposta pedagógica, sendo um direito legal reconhecido por meio de um conjunto de políticas públicas, sabíamos da importância de fortalecermos a construção de processos formativos na área.

Assim, mesmo diante das intensas demandas profissionais e acadêmicas, no final do segundo semestre de 2016, participamos do curso de extensão "Saberes Tradicionais e Práticas Escolares", oferecido pelo Departamento de Geociências da UFJF, sob a coordenação do

saudoso Professor Leonardo Carneiro, em parceria com a Secretária Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). O curso tinha como objetivo oportunizar o diálogo sobre saberes tradicionais entre representantes de povos tradicionais e de movimentos sociais e estudantes da UFJF e professores/as da educação básica, na busca por refletir sobre ausências e/ou presenças desses saberes nas práticas educativas, levando em conta legislações vigentes destinadas a esses povos, com destaque para as educacionais, como a educação do campo, quilombola e indígena. Os desdobramentos desta formação foram tão positivos, cujo número de inscritos surpreendeu os/as organizadores/as, que, no ano seguinte, a pedido dos educadores/as, foi ofertada uma especialização com a mesma temática – a qual eu também acabei por fazer.

Sem dúvida esse foi um período de importantes aprendizagens, principalmente, no que tange à Educação do Campo. Unindo docência, academia e militância, desenvolvemos diversas ações locais e regionais na área. Organizarmos processos formativos (cursos, palestras, oficinas e encontros) com educadores/as da rede municipal e estadual de ensino. Participamos de audiências públicas relacionadas à educação e à área ambiental e nos tornamos membros do Conselho Municipal de Educação de Lima Duarte (MG).

Tendo em vista que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos atores sociais mais atuantes na defesa da Educação do Campo em nosso país, sendo o precursor de sua criação, muitas de nossas ações e processos formativos foram desenvolvidos em parceria com o movimento, com destaque para as três edições do Encontro de Escolas do Campo da Superintendência Regional de Ensino (SRE/JF), nos anos de 2016, 2017 e 2018, o qual foi retomado neste ano de 2026 com sua quarta edição.

Junto ao MST, também pude acompanhar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do assentamento Dênis Gonçalves em Goianá (MG), inaugurada em 2017, após muita luta. Além disso, tive a oportunidade de participar do Curso de Extensão “Agricultor Familiar” (2017-2018) ofertado pelo IF Sudeste MG, campus Rio Pomba, aos assentados/as e educadores/as do movimento. Em solos mais distantes, apresentei trabalhos no III Seminário Internacional de Educação do Campo (2017), realizado em Erechim (RS), bem como participei de formações e encontros na Escola Florestan Fernandes, em Guararema, no interior de São Paulo, no mesmo ano. Considero essas formações fundamentais na minha constituição como pesquisadora e educadora, pois, por meio delas, pude apreender de perto ensinamentos de respeitáveis referenciais do campo da educação, sobretudo da Educação do Campo, dentre eles os/as professores/as Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Roseli Salete Caldart e Mônica Molina.

Ademais, pude entender por que a materialização de outras pedagogias, nas quais o projeto educativo seja efetivamente vinculado às práticas sociais emancipatórias radicais, não se trata de uma tarefa simples, uma vez que demanda uma postura atenta e atuante tanto dentro quanto fora da escola, em articulação com múltiplos atores sociais. Requer muita disposição, pedagógica e política. Assim, em meio a essas andanças educativas, o contato com o movimento por uma Educação do Campo ainda nos primeiros anos de profissão me encheu de expectativas, objetivos e sonhos docentes, fez-me querer entrar "em movimento (...) num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias …" (Caldart, 2011, p. 94).

Nesta perspectiva, em face do trabalho de mestrado que estava em curso, comecei a traçar possíveis aproximações entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo. Partindo dos pressupostos da EAC, a luta pelo direito ao/à ambiente/natureza se configura na luta pelo direito à vida (humana e não humana) em sua diversidade, luta que também se faz na defesa da identidade cultural e dos modos de existência dos povos do campo. De mesmo modo, a consolidação de um projeto educativo, como a EC, que tem como um de seus princípios a construção de pedagogias que contribuam para a existência e permanência desses povos em seus territórios, só se faz possível na defesa do ambiente/natureza, visto que esse é constitutivo de seus modos de vida. Conforme afirma Roseli Caldart, um projeto de Educação do Campo é um projeto que:

> Ainda afirma com uma de suas especificidades a pedagogia da terra, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é a intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de ser ver como "guardião da terra", e não apenas como um proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. (Caldart, 2002, p. 23)

Nesse sentido, por compreender que tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo buscam educabilidades que emergem do contexto local, levando em conta suas contradições e conflitos, de modo a desenvolver processos educativos que contribuam para a defesa do ambiente e das populações locais, reestruturei o meu projeto de mestrado a fim de discutir a problemática ambiental que estava sendo delineada em torno da prática da monocultura de eucalipto na região de Lima Duarte (MG). Tendo em vista que a produção e reprodução de ideologias hegemônicas que fortalecem essa prática também se configuram no âmbito do discurso, já que que ela toma parte de um conjunto de práticas legitimadas pelo

atuante discurso do “agro”, em consonância com os trabalhos desenvolvidos pelo GEA-UFJF, estabeleci a Análise Crítica do Discurso (ACD) como referencial teórico e metodológico de pesquisa.

Segundo a ACD, as diferentes manifestações discursivas presentes em um dado contexto são moldadas por determinados grupos sociais e possibilitam a construção de modelos mentais e representações sociais que sustentam ou se contrapõem a um determinado sistema de crenças e valores. Deste modo, sua análise discursiva se estabelece a partir da compreensão de alguns conceitos-chaves presentes no campo das teorias críticas como *ideologia*, *hegemonia* e *poder*, os quais serão explorados ao longo deste trabalho de doutorado (Fairclough, 2016).

Já em termos teórico-metodológicos, seu percurso analítico configura-se da seguinte forma: 1) Identificação de um problema social, que manifeste a distribuição assimétrica de poder e a naturalização de ideologias, identificando seus aspectos semióticos, podendo esses serem materializados em textos orais ou escritos; 2) identificação dos obstáculos para que esse problema seja resolvido; 3) discussão de como esse problema se manifesta na prática; 4) possíveis maneiras para sua superação; por fim, 5) uma reflexão sobre possíveis contribuições do campo no que tange a possibilidade de transformações sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Assim, partindo destes pressupostos, em meio aos inúmeros conflitos ambientais oriundos do plantio de eucalipto no Brasil, reconheci como problema social de pesquisa o modo como a escola (e seus sujeitos) lida com processos de problemas/conflitos/injustiças locais, visto que a monocultura de eucalipto na região poderia insinuar uma fragilidade dos processos educativos, no que tange a compreensão e o enfrentamento da problemática em questão, já que, muitas vezes, eles tendem a corroborar com reprodução do pensamento hegemônico, acentuando assim as desigualdades socioambientais.

Apesar da área de plantio de eucalipto no município de Lima Duarte (MG) não ter alcançado grandes proporções quando comparada a outras monoculturas do país, o seu estabelecimento ocasionou consideráveis mudanças na dinâmica socioambiental local. Segundo relatos de moradores/as locais, no início dos anos 2000, alguns proprietários/as de terra, diante de problemas que assolavam a economia campesina local, que tinha a produção de leite como uma das principais atividades, resolveram investir no plantio de eucalipto. A prática foi incentivada por discursos por parte do poder público local, após a chegada da empresa Saint Gobain Pam Bioenergia LTDA na região, cuja atividade principal era a produção de carvão vegetal. Dentre os diversos efeitos que na época o plantio de eucalipto do município trouxe para

as comunidades locais, destaco os ambientais, provenientes da queima do eucalipto para a produção de carvão e do uso de agrotóxicos, além dos sociais e econômicos, relacionados aos processos de desterritorialização devido à venda de terras nas zonas rurais e migração de moradores/as para a área urbana, o que acarretou uma mudança de sua atividade laboral, ocasionando desempregos e/ou subempregos (Silva, 2018).

Os resultados de conclusão de pesquisa, que decorreram da análise de entrevistas com educadores atuantes em uma escola localizada na região com maior plantio de eucalipto do município de Lima Duarte (MG), revelaram que os discursos desses se faziam híbridos. Embora problemas socioambientais decorrentes da monocultura de eucalipto na região tenham sido enunciados, processos de injustiças e de enfrentamentos a esses foram invisibilizados tanto em seus discursos quanto em suas práticas educativas.

Já com relação às questões educacionais locais, como o fechamento de escolas na zona rural e a institucionalização de escolas do campo, essas não foram reconhecidas como problemáticas locais, assim como não foi compreendida uma possível relação entre os problemas ambientais com os educacionais locais. Ainda que o esvaziamento do campo contribua para o fechamento das escolas, diminuindo o quantitativo de pessoas (estudantes) nesses locais, o fechamento de escolas também leva ao esvaziamento do campo, por favorecer o êxodo rural e, consequentemente, a apropriação do território por agentes externos, como empreendimento ligadas ao agronegócio.

Para o campo da ACD, a presença de processos de hibridização discursiva é compreendida como uma possibilidade de mudança do discurso e da prática social, sendo, portanto, insinuações de caminhos para uma possível ressignificação das práticas educativas, bem como para transformações sociais locais, por possibilitarem outras interpretações da realidade local, de modo que significados negados ou ausentes se façam presentes frente aos dominantes.

Nesse sentido, imersa na compreensão do contexto local da pesquisa de mestrado, foi possível apreender outras problemáticas locais nos discursos de moradores/as, as quais também vêm contribuindo para a desterritorialização das comunidades rurais locais no município de Lima Duarte (MG), sendo a expansão do turismo local a mais enunciada.

Na época em que eu estava finalizando o mestrado, para além de questões socioambientais relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca (PEIb) e as comunidades do seu entorno, começaram a emergir questões relacionadas à criação de outro parque estadual no município, o Parque Estadual da Serra Negra da Mantiqueira (PESNM). Além das consultas e

audiências públicas previstas em lei a fim de discutirem as implicações do parque à região, moradores/as e pesquisadores/as realizaram vários encontros nas comunidades que seriam mais afetadas. Neles foram manifestadas suas principais reivindicações, a saber: uma maior participação da população local na elaboração da proposta de criação do parque e o controle social na demarcação da área do parque. Tais reivindicações decorreram das desapropriações previstas à época, além da preocupação com as mudanças que poderiam ocorrer nas comunidades com a intensificação do turismo, muitas dessas associadas à realidade das comunidades do entorno do PEIb.

Um dos desdobramentos das reivindicações foi a redução da área total da Unidade de Conservação (UC), que passou de 6.800 ha para 4.300 ha, sobretudo na porção sul da serra, situada entre os municípios de Rio Preto e Santa Bárbara do Monte Verde. O decreto de criação do parque foi oficialmente firmado em julho de 2018, após a realização de uma audiência pública na Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG).

Até então, o meu envolvimento nas ações em torno do PESNM era apenas com o objetivo de contribuir com os moradores locais na elucidação de alguns questionamentos na defesa de seus territórios, na medida em que a minha formação na área ambiental me permitia. Porém, com o passar do tempo, tive a oportunidade, mais uma vez, de unir as questões locais vivenciadas à academia. A partir das diferentes significações sobre a natureza e sobre o uso e a apropriação do território, que emergiram naqueles espaços de tomada de decisão, surgiu-me a ideia de escrever um projeto de doutorado.

A opção por não trazer o ambiente escolar para a pesquisa me trouxe algumas inquietações acadêmicas e profissionais. Com a pesquisa de mestrado, pude confirmar a importância de nós educadores ambientais afirmarmos práticas que fortaleçam a relação comunidade-escola, tendo em vista que o pouco envolvimento da escola com as questões ambientais locais acaba por restringir o potencial da educação na compreensão e no enfrentamento das desigualdades ambientais, bem como contribuir para manutenção de forças ideológicas hegemônicas. Além disso, o desenvolvimento de pesquisas (e seu retorno às comunidades) em escolas vulneráveis, como as escolas do campo, tende a fortalecer a (re) existência dessas e de suas comunidades.

Contudo, por compreender que as perspectivas teórico práticas da EAC e da EC reconhecem o potencial de educabilidade que emerge dos territórios, dos modos de vida, voltei-me à importância de estudos em contextos não escolares para compreensão e resolução dos

problemas locais e elaboração de propostas educativas contextualizadas. Seguindo esse pensamento, durante o período do mestrado, abracei a oportunidade de participar de duas importantes experiências educacionais que se propunham a estreitar os laços da relação comunidade-escola. Uma delas se deu no âmbito do GEA-UFJF, no qual atuei na construção e execução do processo de formação de educadores ambientais do Jardim Botânico da UFJF. A outra, que se fez mais especificamente no campo da EC, tive a feliz oportunidade de ser tutora do curso de aperfeiçoamento "Escola da Terra: formação continuada de educadores/as", entre dezembro de 2018 e junho de 2019. Tal curso, destinado aos/às professores/as da rede municipal do município de Lima Duarte (MG), foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo parte do Programa Escola da Terra – vinculado a um conjunto de políticas e ações relacionados à qualidade de ensino, à formação de professores, à produção de material específico e às melhorias de infraestrutura no campo, como a Política de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A atuação na área de formação de educadores ampliou o meu olhar sobre a difícil tarefa de se construir processos educativos que estejam alinhados a pedagogias críticas, como as propostas pela EAC e a EC, dado que grande parte dos/as educadores/as desconhecem esses campos da educação, até mesmo aqueles que atuam em escolas institucionalizadas como escolas do campo.

Nesse sentido, durante o curso Escola da Terra, ao buscarmos fomentar o diálogo com princípios e pedagogias em outras escolas locais, foi necessário, em um primeiro momento, compreender o processo de formação inicial e continuada dos/as educadores/as presentes, considerando a multiplicidade de concepções pedagógicas existentes, assim como nos atentar para as relações de força e poder que atuam na comunidade escolar e contribuem para a construção dos processos educativos hegemônicos, cujos ideais vão de encontro aos princípios da EC.

Diante desses entraves educacionais vivenciados e muito envolvida pela Educação do Campo, acabei por compreender na práxis que não é qualquer escola que dá conta de construir com uma proposta educativa transformadora, sendo o ambiente escolar, por isso, um ambiente em disputa. Assim, com intuito de contribuir para o fortalecimento da relação escola-comunidade e da luta pela existência de escolas do campo, ainda no primeiro semestre de 2018, após a defesa de mestrado, candidatei-me a uma vaga de vice-diretora.

Aqui se fez necessário ressaltar que, na última década, o avanço de ideologias ultraconservadoras e neoliberais, principalmente no plano social e político, contribuiu para a emergência de processos conflitivos nas escolas, ao passo que essas afirmam pedagogias orientadas por mecanismos de censura, controle e judicialização, que implicam diretamente na atuação de profissionais da educação e na função social da escola (Frigotto, 2017).

Sendo assim, desde que comecei a lecionar, em 2014, justamente no período em que houve um "boom" do movimento "Escola Sem Partido", acabei por presenciar diversos ataques e intimidações a determinadas formas de pensar referente ao processo educativo no ambiente escolar, sendo alguns deles direcionados a mim. Com isso, ainda que eu tivesse a compreensão da intencionalidade ideológica e política dessas ações, por vezes, juntamente com alguns colegas, vi-me refém desse movimento, imerso na pedagogia do medo. Medo de perseguições, de denúncias, de violência e de perder o emprego.

Diante dessa realidade escolar, o ambiente acadêmico se fizera um lugar em que pude expor mais livremente meus anseios educacionais, mesmo ciente das grandes demandas que eu teria pela frente agora na gestão escolar. Com a abertura do processo seletivo para o curso de doutorado para o ano de 2019, resolvi encaminhar minha proposta de pesquisa. O objetivo geral era analisar os discursos sobre o ambiente relacionados à criação do Parque Estadual da Serra Negra da Mantiqueira (MG), a fim de pensar os limites e as possibilidades de uma educação ambiental para a justiça ambiental na ressignificação de processos educativos em Unidades de Conservação. Na ocasião, por compreender que as práticas educativas estabelecidas na educação ambiental fazem parte de um conjunto de práticas sociais relacionadas à formação humana que se estabelecem em meio à discursos, significações e representações de diferentes atores, optei pela Linha de Pesquisa "Discursos, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos".

Conciliar a gestão escolar com o doutorado já não era uma tarefa tão simples, eis que no início do segundo ano de doutorado e gestão, em 2020, fomos surpreendidos pela pandemia de covid-19, demandando muito mais responsabilidades e trabalho na escola. Como a grande maioria das escolas públicas brasileiras não dispunha de condições materiais e formativas necessárias para o desenvolvimento do ensino remoto, que foi a realidade da escola em que atuo, o nosso trabalho docente ficou ainda mais precarizado, com acentuada superexploração e perda da autonomia, enquanto uma parcela significativa de estudantes era excluída do direito e acesso à educação, acentuando a evasão escolar e o déficit educacional.

Nesse contexto, a nossa realidade, de escola localizada em zona rural, tinha mais um agravante: ainda que o governo anunciasse em seus discursos a disponibilização de internet, praticamente a totalidade dos territórios em que nossos estudantes residem não possui acesso à rede móvel. A despeito de todo esse contexto, ainda éramos pressionados pelo governo com prazos para iniciarmos os processos de implementação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com o Novo Ensino Médio. O resultado desse período não tinha como ser outro, acabamos por vivenciar um acentuado agravamento do mal-estar docente e escolar. No âmbito do doutorado, como o isolamento social levou à interrupção dos processos legais para a abertura do PESNM e impossibilitou a realização de trabalhos de campo, comecei a pensar nas limitações de pesquisa e numa possível reestruturação do projeto.

Ainda no primeiro semestre de 2020 começaram a emergir discursos sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (PEIb). Como esses estavam circulando, majoritariamente, nos ambientes virtuais, visto que os trâmites legais necessários – como reuniões do governo do estado de Minas Gerais com as comunidades do entorno do parque – estavam acontecendo de forma remota, busquei acompanhá-los, não só por compreender que a problemática se relacionava com a minha até então questão de pesquisa, cujo objetivo era investigar problemas ambientais em contexto de uma UC, mas também pelo meu interesse por compreender questões ambientais locais que implicam em meu contexto de atuação docente e nos territórios e sujeitos locais que ainda resistem no município de Lima Duarte (MG).

Nesse ínterim, durante uma conversa com a minha orientadora, reconhecemos a problemática em torno da concessão do PEIb como uma potente questão ambiental a ser investigada e resolvemos reestruturar o meu projeto de pesquisa a partir daquele contexto social. Apesar dos entrelaçamentos teórico-práticos entre o projeto inicial e o novo, o processo de transição de um para outro foi um pouco atordoado. Como os discursos em torno da proposta de concessão do PEIb estavam latentes, na busca por compreender seus sentidos e interesses, acabei por vivenciar uma imersão no mundo virtual, já que todos os meus outros afazeres cotidianos, trabalho, aulas, vínculos sociais, também só eram possíveis de serem realizados de forma remota, o que implicou diretamente na minha saúde física e mental. Ademais, para intensificar esse quadro, na transição do modo de emergência para o de manejo da covid-19, fui surpreendida pela maternidade.

A responsabilidade por gerar e cuidar de uma vida fez com que a pressão por alcançar a tão sonhada estabilidade profissional só aumentasse. Deste modo, em meio às inúmeras demandas do mundo acadêmico e da prática docente, propus-me a também estudar para o

concurso público do município de Juiz de Fora (MG) para professor da educação básica, depois de quase dez anos de espera pela autorização deste. Felizmente, após dois anos de imbróglio, consegui a tão sonhada aprovação. Contudo, o resultado desse mar de afazeres foi um quadro de estafa que me levou ao afastamento do trabalho docente e, posteriormente, já com o meu amado Antônio nos braços, ao trancamento de curso de doutorado.

Assim, ao retornar a pesquisa, no primeiro semestre de 2024, tive novamente que reestruturar o projeto. Além da necessidade de sua atualização conjuntural frente aos relevantes eventos ambientais ocorridos durante o tempo em que ele ficou pausado, no contexto global assistimos a um aumento expressivo de discursos sobre a questão ambiental em decorrência da intensificação dos desastres ambientais, que trouxeram à tona o estado de emergência climática. No contexto local, a concessão do PEIb foi procedida com êxito, a despeito de discursos contrários, sendo o contrato entre o IEF e a empresa Parquetur assinado em maio de 2023.

Nesse processo, como meus limites de pesquisa se fizeram outros, especialmente àqueles relacionados ao tempo disponível para conclusão do doutorado, visto que o prazo para sua finalização estava batendo à porta – e a minha disponibilidade para os trabalhos de campo, na ocasião com dois cargos e sendo mãe, estreitou-se ainda mais –, em outra importante conversa com a minha orientadora, refletimos sobre a possibilidade de trazer o contexto escolar para a pesquisa, pelo fato da escola constituir-se em uma de minhas principais motivações para o desenvolvimento da minha trajetória como pesquisadora e trabalhadora da educação, apesar dos percalços relatados.

A partir daí, começamos a traçar questionamentos entre a minha até então proposição de pesquisa e a escola: *O que pensam estudantes de ensino médio da comunidade local sobre o processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca? Que sentidos sobre a concessão são produzidos nos discursos dessa juventude? Como a natureza e sua importância na constituição das identidades locais são significadas nesses discursos? Quais relações podem ser estabelecidas entre esses significados e as perspectivas de futuro desses/as jovens? Como a escola participa da produção de sentidos sobre o processo de concessão e sobre o futuro desses/as jovens?*

Nesse percurso, por estabelecer a ACD como referencial teórico e metodológico de pesquisa, comecei a traçar um novo problema social, ficando este relacionado à legitimação de concepções ambientais hegemônicas de valoração da natureza em discursos de jovens estudantes do Ensino Médio relacionados à concessão do PEIb, uma vez que, na busca pela

manutenção da ordem social capitalista, os sentidos inculcados[2] pelas forças ideológicas que atuam no território também se fazem presentes no currículo escolar, de modo a contribuir para a subordinação da educação ambiental aos interesses da classe empresarial. Assim, nesse processo de produção de uma educação ambiental individualista e simplista, atrelada aos interesses dominantes, a legitimação da capitalização da natureza acaba por aprofundar processos de injustiças ambientais locais.

Aqui, faz- se necessário destacar que o uso do termo natureza neste trabalho decorre de um entendimento de que esse, ao possibilitar uma melhor distinção entre o que seria social e natural, acaba por contribuir para uma compreensão mais ampla de como a transformação humana e social, ao longo do tempo, estabeleceu diferentes sistemas de conhecimento e processos produtivos, e como esses, como destaque para os constituídos a partir de uma racionalidade capitalista, implicam sobre as diferentes formas de vida, sobre as diferentes formas de habitar o mundo.

Deste modo, ainda que a natureza seja concebida como uma representação social, sendo, por isso, possível também valer-se do termo no plural (naturezas), dado que diferentes sujeitos (sociedades) formulam e estabelecem diferentes representações a partir de seus distintos saberes e interesses, tal compreensão possibilita relacionar e associar a apropriação social da natureza a apropriações e significações outras, expressas por denominações/conceitos, como: meio ambiente, recursos naturais, territórios, biodiversidade, sistemas ecológicos, dentre outros.

Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento ambiental proposto por Enrique Leff, o qual, partindo de uma reflexão sobre o saber ambiental, numa perspectiva epistemológica, compreende que a apropriação da natureza, do mundo, perpassa pela via do saber. Portanto, a sua reapropriação demanda a consolidação de uma racionalidade ambiental que se constitui na abertura à outridade, a um diálogo de saberes, e colocando-se na defesa de uma socialização da natureza para além do capital, o que possibilita a constituição de um processo produtivo mais equilibrado, igualitário e sustentável (Leff, 2009).

Em meio a essa compreensão, no início de 2026, acabei por vivenciar, mais uma vez, um contexto de injustiças ambientais. O bairro em que eu cresci e onde meus pais, familiares e amigos ainda residem, o qual menciono no início da narração da minha trajetória, foi diretamente impactado pelas fortes chuvas que assolaram Juiz de Fora. Assim, imersa por um

[2] Inculcar refere-se a um processo pelo qual discursos, valores, crenças e modos de agir são progressivamente interiorizados e naturalizados pelos sujeitos, passando a orientar suas formas de pensar, falar e agir, muitas vezes de maneira inconsciente. Na perspectiva de Fairclough (2010), esse processo não se restringe à linguagem, mas também se manifesta nas práticas sociais, nos comportamentos e nas expressões corporais, contribuindo para a constituição das identidades e para a reprodução ou transformação das relações sociais.

sentimento de tristeza e indignação, outra vez tive que me recompor emocionalmente em busca da finalização deste trabalho. Na defesa de nossos territórios e de nossas vidas, não há como negar as importantes contribuições do campo da EAC na construção de processos educativos que potencializam a compreensão e o enfrentamento de injustiças e conflitos ambientais, as quais têm se agravado com o contexto de emergência climática.

Portanto, em contraposição às narrativas que buscam naturalizar a capitalização da natureza, consolidar a ideia de um "novo normal climático" e transformar o fracasso em culpa individual, de modo a impedir o surgimento de questionamentos e de formas de resistência ao modo de operação do sistema hegemônico, os estudos do campo educacional orientados por perspectivas críticas reconhecem a necessidade de problematizar os aspectos conjunturais e as forças ideológicas que atravessam a estrutura social.

Tal compreensão manifesta-se tanto em investigações desenvolvidas em espaços escolares, envolvendo currículos, gestão, formação de professores e trabalho docente, quanto em pesquisas realizadas em espaços não escolares, como aquelas relacionadas à gestão ambiental e às Unidades de Conservação. Nessas perspectivas, entende-se que a intencionalidade da educação e dos processos educativos não se constitui de maneira neutra, mas decorre diretamente das disputas, interesses e racionalidades que atravessam a sociedade.

Diante de inconsistências do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, que visa assegurar e manter sua hegemonia mundial, a consolidação de uma nova sociabilidade tornou-se uma das principais estratégias das classes dominantes para manutenção da ordem social capitalista e garantia de seus interesses (Martins, 2009a). Sob essa lógica, a construção dos processos educacionais, que correspondem aos objetivos de investigação desta pesquisa, ao serem pautadas a partir da racionalidade hegemônica, enfatizam atitudes individuais, pontuais e comportamentais, ao mesmo tempo em que legitimam e naturalizam processos de desigualdades e injustiças ambientais.

Neste sentido, não por acaso, a cultura empresarial passou a ser amplamente difundida na sociedade, por meio de discursos, comportamentos e ações que legitimam concepções da ideologia empreendedora, como a constituição do sujeito empreendedor, o modelo de gestão empresarial e as ditas "parcerias"[3] entre a esfera pública e a esfera privada, passando o empresariado a ter grande influência na elaboração e condução das propostas governamentais

[3] Martins, Souza e Pina (2020) compreendem que as "parcerias público-privadas" devem ser compreendidas e denominadas de "relações público-privadas", por inculcarem condutas, valores e princípios entre o público e o privado que favorecem esse em detrimento daquele.

e das políticas públicas, participando ativamente na busca por soluções das problemáticas que assolam a sociedade.

No que tange o sistema educacional escolar, Daniel Cara (2023) adverte que a participação empresarial na condução e na elaboração das recentes reformas educacionais foi preponderante, com destaque para BNCC, homologada em dezembro de 2018, na qual foi proposto o Novo Ensino Médio. Essas reformas têm como objetivos centrais "concretizar uma nova função social à escola, transformando-a em um espaço de formação do indivíduo neoliberal, aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo (...) e reduzir custos com profissionais da educação" (Cara, 2023). Para tanto, as grades curriculares foram significativamente modificadas, passando os conteúdos, sejam eles nas disciplinas obrigatórias ou nas eletivas, a serem conduzidos por determinadas competências e habilidades, as quais se constituem alinhadas à nova sociabilidade neoliberal (Marinho, 2019).

Transpondo essa compreensão para o contexto desta pesquisa, pressupõe-se que discussões relacionadas à temática investigada tenham sido abordadas, em alguma medida, ao longo do processo de escolarização dos jovens moradores da região, visto que a identificação e a descrição dos problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola, propondo soluções para esses, assim como a importância das UC e o conhecimento daquelas presentes no contexto local, estão previstas nas competências e habilidades da BNCC (2018).

Partindo do pensamento ambiental hegemônico, o estabelecimento de áreas protegidas, assim como o significativo crescimento em número e extensão territorial de UCs em nosso país nas últimas décadas, conforme dados do Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (MMA, 2024), pode ser compreendido apenas como uma importante medida estabelecida por nossos governantes para a garantia da conservação ambiental – principalmente, em meio ao atual cenário de emergência climática, em que a devastação ambiental é posta como uma das principais causas das mudanças no clima.

Todavia, as transformações nas dinâmicas socioambientais locais decorrentes do estabelecimento de AP podem ser associadas a processos de desigualdades ambientais e violações de direitos da e à natureza, a depender da correlação de forças e das relações de poder instauradas nos territórios. Para além dos possíveis riscos que recaem diretamente sobre a natureza, relacionados à finalidade e ao modo como as AP são geridas, a implementação dessas acaba por implicar na dinâmica territorial e nas identidades bioculturais locais, à medida em que incidem sobre o acesso à natureza por determinados grupos sociais e interferem em práticas sociais locais, por exemplo, com extração de recursos, ocupação de

terras e serviços de comodidades (Diegues, 1999; Vivacqua; Vieira, 2005; Brito, 2008; Coelho; Loureiro; Irving, 2017; Deldreve; Claeys, 2016; Silva; Cosenza, 2022).

Assim, partindo da tese de que as forças ideológicas que incidem fortemente sobre o campo ambiental também incidem sobre o campo educacional, sendo a capitalização da natureza e da educação parte de um projeto das classes dominantes para garantia de seus interesses e manutenção da ordem social, a despeito das assimetrias e desigualdades socioambientais presentes nessa ordem, destaco a importância de compreendermos e anunciarmos educabilidades outras, como aquelas que emergem dos modos de ser dos territórios, das tomadas de decisão, por serem essas constituídas de saberes, significações, valores e interesses socioculturais diversos, que se colocam para além do capital e potencializam transformações sociais significativas (Leff, 2006; 2021; Loureiro, 2019).

No que tange ao contexto desta pesquisa, o PEIb, desde sua criação em 1973, tem ocupado papel central nas transformações socioambientais observadas no município de Lima Duarte e em seu entorno. A expressiva expansão da atividade turística associada à unidade de conservação, que alcançou números recordes de visitação nos últimos anos, contribuiu para reconfigurações econômicas, territoriais e sociais na região, consolidando o parque como uma das áreas protegidas mais conhecidas e visitadas de Minas Gerais (Agência Minas, 2023).

Além das especificidades locais, o Parque Estadual do Ibitipoca integra um contexto mais amplo de áreas protegidas brasileiras. No Brasil, os parques constituem uma categoria de UC criada com o objetivo de preservar ecossistemas naturais de relevante importância ecológica e paisagística, ao mesmo tempo em que possibilitam o desenvolvimento de pesquisas científicas, ações de educação ambiental, recreação e visitação pública (SNUC, 2000). As diferentes concepções, objetivos e categorias de UC, bem como as disputas que atravessam esses espaços serão apresentadas e discutidas em maior detalhamento nos capítulos seguintes.

Segundo Creston (2014) o crescimento do turismo decorrente da inserção do PEIb acarretou uma nova valoração do território, que não só levou a assimilação de uma nova dinâmica social e cultural, como também ocasionou a conformação de uma nova identidade local, que se fez constituída em meio a processos de descaracterização local e de degradação socioambiental.

Nesse sentido, diversos estudos buscam discutir problemáticas locais que se relacionam à atividade turística do parque, sendo referenciadas, por exemplo: a perda de valores culturais locais, como festividades e meios de lazer; as mudanças na atividade produtiva local, que passou a corresponder fortemente às demandas dos turistas; as problemáticas socioambientais,

relacionados à insuficiência de serviços, como luz, esgoto, coleta de lixo; além da crescente especulação imobiliária (Creston, 2014; Rezende; Vallejo, 2018; Sancho-Pivoto *et al*., 2022; Sancho-Pivoto; Alves; Dias, 2020; Arruda, 2023).

Deste modo, diante de uma realidade em que as atividades relacionadas à natureza em contexto de AP são fortemente relacionadas às atividades turísticas, as quais, por sua vez, são associadas aos atores externos, o reconhecimento e a manutenção das práticas culturais locais são processos necessários e essenciais para a compreensão e o enfrentamento das problemáticas locais. Ao encontro dessa compreensão, Gomes (2014) evidencia o lazer como uma prática social que se constitui culturalmente e se relaciona às necessidades humanas. Ele está envolvido na constituição de significados, símbolos e significações "dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas" (Gomes, 2014, p. 12), mediante as concepções hegemônicas que o interpreta com um aspecto da vida social que contrapõe ao trabalho, como uma ocupação realizada apenas em tempo livre.

Para a ACD, as mudanças sociais apresentam aspectos subjetivos, como mudanças na cultura ou em atitudes que perpassam por diversas áreas da vida social, trabalho, família e educação. Dessa maneira, o modo como esses aspectos subjetivos são representados discursivamente se faz uma importante estratégia de poder, de forma que interesses particulares podem ser compreendidos como de interesse geral, ocasionando mudanças nos significados e sentidos de identidade e pertencimento (Chourialaki; Fairclough, 1999).

Essa compreensão sobre as estratégias de poder estabelecidas pela ACD se assemelha com os estudos de Emanuel Almada (2023) sobre diferentes formas de dominação. Seguindo o pensamento de Catarina Walsh (2019), que denomina a atual ordem social de um sistema mundo moderno-colonial, Almada amplia a compreensão sobre as relações de poder, reconhecendo que essas se estabelecem para além dos sujeitos e de seus territórios, incidindo sobre toda uma diversidade biocultural. Termo esse que, segundo o autor, tem sido utilizado "na literatura etnobiológica para se referir a diversidade de espécies, paisagens, línguas e saberes associados às diferentes formas de manejo a partir das quais as sociedades humanas se relacionam com as naturezas" (Almada, 2023, p. 20)

Sendo assim, em meio a discursos que legitimam efeitos positivos do turismo relacionado ao PEIb para a população de Lima Duarte e região, como geração de emprego e renda, em especial para os moradores de áreas rurais, a valorização da cultura local, por meio da oferta de serviços atrelados aos saberes e fazeres locais, e proteção ambiental, visto que o

contato com a natureza é uma das principais finalidades dos turistas a partir de uma racionalidade não hegemônica, o estabelecimento do parque é associado a processos de violação de direitos à e da natureza. Nesse sentido, a apropriação social da natureza vai sendo ajustada conforme os interesses e dominação de atores externos, sejam eles representados pelo Estado, setor privado ou sociedade civil, os quais, ao seguirem a lógica neoliberal, a valoram a partir da lógica do capital.

Partindo desta compreensão, é importante ressaltar que as mudanças socioambientais que acometem as comunidades do entorno do PEIb não decorrem apenas da implementação deste. Em virtude do potencial turístico da região, o turismo tornou-se uma importante atividade econômica local, sendo sua tendência em áreas rurais e naturais fortemente incentivada pelo poder público local, com o apoio de diferentes atores, como proprietários locais e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural[4] (SENAR) – muito por conta da realidade econômica do município de Lima Duarte, no qual a agricultura encontra-se atrás apenas do setor de serviços na composição do Produto Interno Bruto (BIP) do município, segundo dados do IBGE (2022).

Nesse contexto, a concepção do empreendedorismo rural tem sido enunciada nos discursos e processos formativos voltados para a população rural como um importante caminho para o desenvolvimento de suas atividades produtivas, sejam elas relacionadas à agricultura e/ou ao turismo rural. Essa tendência do turismo em áreas rurais e naturais, que se encontra em expansão em todo o mundo, é expressa em diferentes modalidades e terminologias, como turismo de base comunitária[5], turismo comunitário, turismo rural, ecoturismo, turismo sustentável e turismo responsável (Fletcher *et al.*, 2020; Moraes *et al.*, 2024).

Assim, partindo da compreensão de que os ideais e as concepções por detrás dessas denominações se fazem múltiplos, sendo alguns deles conflitantes, estudiosos/as do campo do turismo que se assumem numa perspectiva crítica, ao conceberem o turismo como um fenômeno social, oriundo de uma construção histórica, podendo ser moldado conforme o desenvolvimento das relações de produção e do estágio da materialidade das comunidades, têm buscado analisar as forças ideológicas e as significações que incidem sobre as práticas

[4] Instituição privada sem fins lucrativos que oferece formação profissional e promoção social para a população rural.

[5] Embora frequentemente utilizados como sinônimos, turismo comunitário (TC) e turismo de base comunitária (TBC) apresentam distinções conceituais. Segundo Graciano e Holanda (2020), o TC pode assumir características próximas às do turismo convencional, orientadas por relações mercantis, nas quais a comunidade, apesar de inserida na atividade turística, não necessariamente participa de sua gestão ou da distribuição dos benefícios econômicos. Já o TBC pressupõe o protagonismo comunitário na organização e na gestão do turismo, valorizando os saberes, as práticas culturais e os modos de vida locais, sendo concebido como uma alternativa de desenvolvimento territorial orientada pela autonomia e pela participação coletiva.

desenvolvidas acerca dessa tendência, visto que ela pode ser compreendida como mera manifestação ideológica, maquiada de discursos verdes, ao passo que invisibiliza aspectos da realidade ambiental local, como as relações de poder e as desigualdades e injustiças socioambientais (Santos Filho, 2005; Martoni, 2006).

Nesta perspectiva, vale destacar os efeitos de uma grande propriedade localizada no entorno do PEIb sobre a realidade local, dado que sua constituição é compreendida como uma questão emblemática e controversa por diferentes atores sociais, dentre eles moradores/as do município de Lima Duarte. Sob discursos de preservação ambiental e sustentabilidade econômica local, essa propriedade, que compreende uma área de reserva particular, expandiu-se significativamente, em termos de território e serviços oferecidos, tendo atingido uma área de 6 mil hectares, o que corresponde a quatro vezes a área do PEIb, que possui 1.488 hectares.

Nesse processo, uma das comunidades rurais do município, conhecida como Mogol, foi incorporada ao circuito turístico do empreendimento, sendo em quase sua totalidade adquirida pelo então empresário. Atualmente, as atividades desenvolvidas na propriedade compõem o "Ibiti Projeto: um projeto socioambiental dedicado a cuidar dos seres vivos e da sua casa: o planeta", que é composto por diferentes subprojetos, como o denominado "A revitalização de Mogol", cuja descrição refere-se à comunidade local como um povoado "antes esvaziado pelo êxodo rural", mas que "está renascendo como uma comunidade modelo, com construções sustentáveis, um restaurante vegetariano e hospedagens que aproximam visitantes dos moradores" (Ibitiprojeto, 2024).

Em virtude destas ações, tal empreendimento vem sendo reconhecido nos discursos hegemônicos como exemplo de excelência no turismo em áreas rurais e naturais, tendo o empresário recebido o prêmio Hugo Werneck[6] de melhor empresário em ecoturismo no ano de 2024. Todavia, em contraposição a essa concepção favorável ao empreendimento, a partir de conversas informais com moradores do município, sua constituição pode ser associada a processos de desigualdades e injustiças ambientais, como a restrição do acesso a determinados

[6] O Prêmio Hugo Werneck se tornou uma referência nacional, de Minas para o mundo, como o "Oscar da Ecologia" brasileira. Acumula mais de mil inscrições e indicações recebidas, e mais de 186 vencedores e homenageados até hoje. Parte integrante do calendário institucional, empresarial e político do país, a premiação visa reconhecer e divulgar os melhores projetos, cases e ações. Bem como destacar as empresas, governos, pessoas, cidadãos, ONGs, instituições, políticos e personalidades que mais se dedicam à causa hoje universal em defesa do planeta e de sua humanidade, vide a realidade das mudanças climáticas. Idealizada pela Revista Ecológico, o Prêmio Hugo Werneck conta com a participação do Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (Semad) e seus órgãos colegiados IGAM, IEF e FEAM. E, a nível nacional, do Ministério do Meio Ambiente, através do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Conta com a legitimação do Centro Hugo Werneck de Proteção à Natureza. O apoio da Associação Mineira de Defesa do Ambiente (AMDA). E o engajamento da Fundação SOS Mata Atlântica, dentre outros parceiros estratégicos.

lugares que antes eram utilizados pela população local para trabalho, lazer e/ou atividades culturais; a especulação imobiliária associada à ampliação da propriedade do empresário; e os elevados custos das atividades turísticas oferecidas, inacessíveis para grande parte dos/as moradores/as.

Diante dessa breve contextualização sobre a realidade socioambiental das comunidades do entorno do PEIb, é possível concluir que as forças ideológicas neoliberais têm incidido ativamente sobre tais comunidades. Além da concessão do parque ter sido estabelecida com êxito, a despeito dos discursos e ações contrárias, os ideais de empreendedorismo vêm sendo fortemente inculcados nos discursos locais, principalmente no que tange ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao turismo e à agricultura. Paralelamente, observa-se crescente a atuação do setor empresarial nos discursos e ações ambientais desenvolvidas no território.

Como para a ACD as transformações na vida social contemporânea são extensivamente conduzidas pelo discurso, uma vez que eles podem incorporar ou serem incorporados por elementos que propiciem novos sentidos e significados, seja para a manutenção ou para o enfrentamento das relações de relações de poder e dominação, o desvelamento das estratégias de poder que perpassam os discursos é o ponto central de investigação dos estudos que se utilizam deste referencial teórico metodológico. Articulando essa compreensão para o contexto desta pesquisa, a educação poder ser utilizada tanto para manutenção dos sistemas de poder, quando sua intencionalidade se constituir atrelada aos interesses dos grupos sociais dominantes, reproduzindo seus sentidos, valores e saberes, ou para subversão desses, ao educar para uma compreensão crítica e reflexiva da realidade, que leve em conta também as perspectivas de grupos excluídos.

Assim, sob o viés hegemônico, as manifestações discursivas ambientais que emergem nas práticas educativas não se constituem em prol de direitos da natureza, com vistas a sua preservação e conservação, tão pouco por direitos à natureza, de forma a atribuir a essa um caráter público. Seguindo a lógica de acumulação capitalista, os sentidos sobre a natureza enunciados por essas são associados a uma valoração econômica, sendo as florestas, a água, a biodiversidade e os territórios compreendidos como ativos e serviços ambientais, transformados em mercadoria.

Partindo deste entendimento, estudos do campo da EAC têm investigado o potencial educativo dos discursos e práticas ambientais em espaços formais e não formais de ensino, a fim de desvelar em que medida contribuem para a legitimação ou a subversão das concepções ambientais hegemônicas que sustentam desigualdades ambientais e aprofundam o atual cenário

de crise ambiental (Loureiro, 2012a; Layrargues, 2012; Cosenza, 2019). Nesse movimento, tais estudos buscam fortalecer educabilidades que potencializam o questionamento e a desconstrução dessas concepções, articulando a denúncia das injustiças ambientais e das violações de direitos à e da Natureza ao anúncio de outras concepções e práticas sociais, de outras formas de ser e (re)existir nos territórios, que contribuem para a compreensão e o enfrentamento das desigualdades ambientais (Rodrigues; Silva; Reis, 2021; Faria; Guimarães, 2021; Layrargues, 2020; Loureiro, 2020; Rufino; Sánchez, 2020).

Assim, a partir desses entrelaçamentos teóricos entre o campo da Educação Ambiental e o da Análise Crítica do Discurso, busco a partir deste trabalho apreender educabilidades que possibilitem compreender disputas de poder e controle sobre a natureza no território, a fim de contribuir para o enfrentamento das distintas formas pelas quais o sistema capitalista se manifesta, ocasionando desigualdades e injustiças ambientais. Para tanto, o objetivo desta tese se coloca na compreensão de sentidos sobre concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG) em discursos de estudantes da comunidade local, no intuito de evidenciar significações e interesses em torno da natureza a partir de um contexto local e suas implicações à educação ambiental.

Como objetivos proponho: a) analisar as forças ideológicas presentes em ações e discursos relacionados à concessão do PEIb; b) compreender sentidos sobre a concessão do PEIb em discursos de estudantes da comunidade local, a fim de pensar como a escola vem produzindo significados sobre a natureza e o território e como esses implicam nas identidades bioculturais locais; e c) refletir sobre as contribuições e os limites de uma Educação Ambiental não hegemônica na promoção de transformações sociais que contribuam para a garantia do direito à e da natureza aos sujeitos locais e para o enfrentamento das assimetrias ambientais locais.

Assim, tomando como referência os pressupostos da ACD, conforme proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), esta pesquisa se estrutura em torno de três etapas principais: 1) análise da conjuntura; 2) análise da prática particular; e 3) análise de discurso. Essas etapas auxiliaram no aprofundamento das investigações sobre como discursos ideológicos e hegemônicos relacionados aos processos de capitalização da natureza que circulam, são reproduzidos e disputados em práticas sociais particulares, incidindo sobre as significações produzidas no campo da Educação Ambiental.

Desta forma, partindo desta introdução, na qual eu apresento o problema social, faço uma análise da conjuntura, que contempla os capítulos 2 e 3, procurando situar o problema

social em um contexto político, econômico e social mais amplo, relacionando dois conceitos principais mobilizados pela ACD: ideologia e hegemonia.

No segundo capítulo, apresento a ACD como referencial teórico de pesquisa, em busca de tecer contribuições do campo de estudos críticos do discurso ao campo da educação ambiental, no que tange à compreensão do modo como os sistemas linguísticos são utilizados na afirmação ou subversão das relações de poder. Nesse sentido, a partir de aspectos conjunturais, evidencio concepções ambientais em disputa e suas implicações à Educação Ambiental.

No terceiro capítulo, de forma a ampliar os aspectos conjunturais e contextuais de pesquisa, discuto significações sobre natureza relacionados ao uso e acesso a APs, a partir de aspectos históricos e de concepções ambientais enunciadas nos encontros e nas políticas ambientais. Nesse capítulo, também discuto o papel da educação ambiental em contextos de Unidades de Conservação, buscando compreender as educabilidades que emergem da relação entre escolas e parques.

O capítulo quatro refere-se às estratégias investigativas da pesquisa. Nele, apresento os procedimentos metodológicos empregados, fundamentados na ACD, bem como as etapas da investigação, os materiais analisados, as categorias analíticas utilizadas e a construção das temáticas que orientam este estudo. Além disso, caracterizo o contexto social de produção dos discursos analisados, que se insere no processo de implementação da política de concessão de parques no Parque Estadual do Ibitipoca (MG) e na escola da comunidade da Vila de Conceição do Ibitipoca, onde estudam os jovens participantes da pesquisa. Esse capítulo integra a análise da prática particular discursiva como segunda etapa procedida pelo arcabouço teórico-metodológico da ACD.

No capítulo cinco, desenvolvo a análise de discurso a partir de entrevistas com os/as estudantes do ensino médio da Vila de Conceição do Ibitipoca, que integra as conexões entre os mecanismos discursivos expostos pela análise da conjuntura e a análise da prática particular discursiva. Após essas investigações, a pesquisa culmina nas considerações finais, em que procuro trazer uma reflexão sobre as análises discursivas e práticas realizadas.

2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No ano de 1994, diante do anúncio de um possível cenário ambiental catastrófico em um futuro próximo e a ratificação da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), criada em 1992, os países membros signatários se comprometeram a se reunir anualmente. Essas reuniões visavam avaliar e debater a situação das mudanças climáticas no planeta, a fim de impedir alterações perigosas no sistema climático em decorrência de atividades humanas.

Naquela ocasião, as proposições estabelecidas pela convenção giravam em torno do seguinte objetivo: estabilizar as concentrações de gases de efeito estufa na atmosfera. Para tanto, ficou acordado entre as partes que o nível de gases desejado deveria ser alcançado em um prazo no qual fosse possível aos ecossistemas adaptarem-se naturalmente à mudança do clima, de forma que a produção de alimentos não fosse ameaçada e o desenvolvimento econômico prosseguisse de maneira sustentável.

Passadas três décadas, cientistas do Observatório Copernicus, serviço de monitorização climática da União Europeia, anunciaram o ano de 2024 como o ano mais quente da história, com recordes de temperatura média, bem acima da média pré-industrial de 1850-1900, período em que as emissões de poluentes passaram a afetar significativamente o clima global. Tais dados revelam que as ações protagonizadas até o momento não conseguiram proporcionar o cenário climático almejado, visto que a crise ambiental é uma realidade inevitável.

Assim, em meio a uma intensificação de eventos climáticos, como secas prolongadas, chuvas torrenciais e ondas de calor, que têm levado a uma desigual distribuição dos riscos e danos ambientais, a questão ambiental deixou de ser uma temática de discussão apenas de pesquisadores do campo ambiental, preocupados com os impactos e problemas ambientais, ou da agenda internacional, devido às implicações dessa à conjuntura político-econômica mundial; logo, passou a ser incorporada a discursos dos mais variados atores e setores sociais, como a sociedade civil.

Nesse contexto, longe de um consenso, os sentidos e significados em torno das causas e de possíveis soluções para o enfrentamento das mudanças climáticas, assim como de outras problemáticas ambientais, fazem-se múltiplos, à medida que diferentes grupos sociais buscam sustentar e legitimar suas verdades sobre a questão ambiental. À luz desse entendimento, de que o debate ambiental é permeado por diferentes visões e ideais, estudiosos da Educação Ambiental alinhados com o pensamento teórico crítico têm se colocado a discutir concepções

e conceitos que permeiam a EA, uma vez que essa é enunciada em muitos discursos como um importante elemento para compreensão e resolução de problemas ambientais, em meio a busca por transformações do cenário ambiental.

Para isso, um dos objetivos centrais de seus trabalhos têm sido evidenciar que a EA, antes de tudo, situa-se no campo da educação. Portanto, suas investigações se debruçam sobre problemáticas educacionais, muito embora seus estudos dialoguem e tragam contribuições de outros campos que também discutem a questão ambiental (Reigota, 1994; Tozoni-Reis, 2007; Loureiro, 2012c), a exemplo da Gestão ambiental e da Ecologia Política, referenciadas neste trabalho, por contribuírem na compreensão do problema social, que se relaciona ao modo como as disputas de poder em torno da natureza se manifestam em discursos de jovens do Ensino Médio relacionados à concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (PEIb).

Nessa perspectiva, outro de seus objetivos, não menos importante, é demarcar a concepção de educação defendida pelo campo da EA crítica, a qual, por estar articulada com a tradição teórico crítica, é compreendida enquanto prática social, construída historicamente e de forma intencional, sendo indissociável do processo de transformação social.

Seguindo também fundamentos da tradição teórico crítica, a ACD é uma abordagem transdisciplinar que parte do pressuposto de que existe uma relação dialética entre linguagem e sociedade, sendo o discurso concebido como parte de uma prática social, por meio da qual as pessoas podem agir sobre o mundo, tanto para sua manutenção quanto para sua transformação, a depender das forças ideológicas e das relações de poder atuantes (Chouliaraki; Fairclough,1999; Ramalho; Resende, 2011).

Essa compreensão acerca da linguagem tem como base teórica a Linguística Sistêmica Funcional (LSF), proposta por Michael Halliday, que tem como objetivo analisar as formas e as funções linguísticas a partir do paradigma funcionalista da linguagem, dedicando-se à análise da linguagem em uso, a partir de seus processos, relações e contexto social de produção. Trata-se, portanto, de "uma teoria da linguagem como prática social e, também uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática de padrões linguísticos" (Eggins, 2004, p. 21).

Segundo estudiosos dos discursos, essa visão sobre os processos linguísticos só ganhou notoriedade nas Ciências Sociais e Humanas no decorrer do século XX, por meio de um fenômeno denominado de "giro linguístico", o qual estabeleceu uma ruptura com a tradição filosófica que centrava no mundo das ideias para explicar a nossa relação com o mundo, passando a linguagem a ser compreendida como agente estruturador dessa relação (Silva; Silva,

2017). Desde então, a linguística é reconhecida dentro do campo das Ciências Sociais, e o estudo do discurso deixou de ser restrito à análise gramatical de sistemas linguísticos:

> A Linguística Crítica representa um momento decisivo para o que viria ser a Análise Crítica do Discurso. Isso porque ela simbolizou o primeiro passo em direção a uma abordagem que tentava promover a análise linguística textual conjugada a uma teoria social, dando maior atenção aos processos linguísticos em usos políticos e ideológicos. (Fairclough *apud* Silva; Silva, 2017, p. 55)

Nessa perspectiva, o uso da linguagem, que antes era visto com uma prática individual e/ou como um reflexo das situações vivenciadas, passa a ser considerado enquanto uma prática social (prática discursiva), correspondendo a uma maneira relativamente permanente de agir, como também de representar o mundo.

O entendimento de uma dialética entre linguagem e sociedade possibilitou o alcance de uma relação entre discurso e estrutura social, visto que as práticas sociais se constituem em meio aos aspectos da ordem social vigente, trazendo para análise dos estudos dos discursos conceitos até então explorados pelas teorias sociais, tais como *ideologia*, *hegemonia* e *poder*, os quais são explorados ao longo deste trabalho (Fairclough, 2001).

Segundo Fairclough (2016), diante das diferentes definições sobre o conceito de ideologia, em que a divisão entre os conceitos "críticos" e os conceitos "descritivos" se destaca, a ACD se coloca no campo da criticidade, compreendendo a ideologia como um instrumento semiótico relacionado às lutas de poder, sendo definida como:

> Uma modalidade de poder, uma modalidade que constitui e sustenta relações de poder por meio da produção de consenso ou, pelo menos, aquiescência, poder mais por meio da hegemonia que da violência e da força. (...) uma ciência social crítica, incluindo a ACD, requer um conceito crítico de ideologia e que os conceitos descritivos esvaziam a categoria de sua importância distintiva e seu valor na pesquisa e análise social. (Fairclough, 2016, p. 20)

Tal compreensão tem como principal aporte teórico os estudos de Thompson (2011), os quais concebem que as forças ideológicas se relacionam aos interesses da classe dominante, sendo um dos mecanismos utilizados para assegurar temporariamente a hegemonia. Partindo dessa compreensão, na ACD, a ideologia se estabelece "a serviço do poder" (Thompson, 2011, p. 16), posto que as ideias que circulam em um determinado período histórico são orientadas, em circunstâncias particulares, para estabelecer, sustentar e manter relações de dominação, e a hegemonia compreende o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre outros, por ser a ideologia constitutiva das relações sociais (Gramsci, 2001).

Dentre os aspectos mais explorados pelos/as analistas críticos/as do discurso sobre o conceito de hegemonia, podemos citar: 1) a instabilidade do poder, ao passo que ele é exercido de forma parcial e temporária, por isso, há possibilidade de ocorrer lutas pela hegemonia; 2) a hegemonia está relacionada à efetivação de uma determinada estrutura social, que é historicamente situada; e 3) o domínio do poder é estabelecido mais no consentimento do que na força, o que faz com que o aparato ideológico tenha um importante papel na manutenção do poder. Segundo Fairclough:

> Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um "equilíbrio instável". Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. (Fairclough, 2001, p. 122)

Dessa forma, para o autor, existem duas possíveis relações entre hegemonia e discurso. A hegemonia e luta hegemônica podem ser produzidas e reproduzidas, contestadas e transformadas, no e pelo discurso, por meio de uma relação dialética entre discurso e sociedade, que se estabelece na prática discursiva. De igual modo, pode ocorrer do próprio discurso ser parte do processo hegemônico em curso, momento em que as práticas discursivas agem no intuito de manter e sustentar a dominação, ao propagar e naturalizar relações ideológicas.

No que se refere à hegemonia do sistema capitalista, Chouliaraki e Fairclough (1999) ressaltam que ela não se manifesta apenas de uma única forma, ao passo que o capitalismo se reconfigura diante de mudanças sociais fazendo uso da linguagem na constituição de novas representações e formações sociais.

Para a ACD, os processos de transição que levam a mudanças comportam elementos semióticos e não semióticos, produzindo significações verbais e não verbais (sons, imagens, gestos). Essas se manifestam por meio da linguagem e impactam tanto os campos sociais, entre e no interior deles, quanto os campos particulares, resultando em hibridismos (Vieira; Resende, 2016). Nesta perspectiva, o hibridismo discursivo se apresenta como um importante conceito teórico-metodológico da ACD, que compreende ao movimento dos discursos de uma prática social para outra, na medida em que esses incorporam diferentes visões (representações) acerca de uma determinada problemática (Vieira; Resende, 2016).

Outro importante conceito utilizado pela ACD é a intertextualidade/intertexto, que auxilia na compreensão de como as relações externas (relações de poder) incidem sobre os textos (discursos/práticas sociais), por serem esses entendidos como produtos de um processo de ressignificação sobre aquilo que se pretende enunciar, decorrente da interação e da seleção de significados e significantes presentes em repertórios socialmente disponíveis.

A intertextualidade, portanto, se relaciona à capacidade dos textos de conter fragmentos, vestígios e/ou influências de outros textos, à medida em que a ordem do discurso, que confere aos elementos discursivos um dado contexto social, relaciona-se à ordem social, podendo legitimar ou contrapor hegemonias (Fairclough, 2003).

Deste modo, para a ACD, os processos intertextuais e o hibridismo discursivo possibilitam apreender como as mudanças discursivas se colocam na luta pela hegemonia, de forma a contribuir para mudanças sociais e culturais. Pois, devido à natureza dialética "externa" dos discursos, que decorre das relações de poder, dominação, luta e resistência, toda vez que o discurso se move há a possibilidade dos processos ideológicos se estabelecerem. Por isso, é "importante levar em consideração as formas pelas quais os intérpretes interpretam os textos, para que se possa avaliar adequadamente sua eficácia política e ideológica" (Fairclough, 2001, p. 173).

Assim, as mudanças discursivas são compreendidas como um importante elemento de análise, uma vez que os processos que levam a uma mudança social se articulam às mudanças das práticas sociais, e, por consequência, à mudança dos discursos, sendo estes, segundo a ACD, os primeiros a mudar, por meio de processos de recontextualização discursiva (Fairclough, 2006). Transpondo essa compreensão para o debate ambiental, verificamos que muitos discursos ambientais, como os que se relacionam à EA, têm se constituído híbridos, por incorporarem múltiplas compreensões (e reações) acerca das problemática ambientais, no que tange suas causas, consequências e soluções, como também sobre a relação entre a questão ambiental e as questões econômicas e sociais.

> Dessa forma, diversos estudos vêm investigando a produção e a reprodução dos diversos vocábulos que compõem o debate ambiental, especialmente aqueles que têm emergido nas últimas décadas, os quais, em sua maioria, estão associados a slogans "verdes" e à "sustentabilidade". Essas pesquisas buscam compreender as forças ideológicas que atuam sobre os discursos, a fim de identificar se eles contribuem para sustentar ou subverter as relações de dominação, ou ainda se potencializam transformações socioambientais em âmbito local e global (Layrargues, 2022; Moreno, 2016).

Nesta perspectiva, Marques e Hennning (2019), ao discutirem sobre as implicações da proliferação discursiva "esverdeante" na EA, advertem sobre o potencial desses novos discursos em moldar e conduzir a subjetividade, ao passo que esses se constituem atrelados a noções de verdades sobre as questões ambientais, sem que haja questionamento ou problematização das ideias propagadas.

Conforme afirma Moreno (2016), o giro discursivo em torno da temática "mudanças climáticas" foi fundamental não apenas para a manutenção do pensamento hegemônico, como também para a consolidação de uma nova econômica sob a lógica do capital. Isso ocorreu diante da não constituição de um acordo que possibilitasse frear a intensificação do aquecimento global durante a 15ª Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima, realizada em Copenhague, na Dinamarca, em dezembro de 2009. Além disso, soma-se ao cenário a decadência da capacidade mobilizadora e midiática da luta para "salvar o clima" em meio à emergência de crises financeiras que afetaram tanto as economias do Norte quanto as do Sul.

> É sintomática a mudança que se seguiu. O termo, até então muito utilizado e disseminado e que se referia ao processo de "transição", como passar a uma "economia de baixo consumo de carbono", desenvolvimento de baixo consumo de carbono" e até "crescimento de baixo consumo de carbono", passou a ser permanentemente recolocado e substituído, *nos mesmos contextos e pelos mesmos atores*, pelo termo de "economia verde". (Moreno, 2016, p. 275)

Neste sentido, tal autora adverte que indícios dessa mudança discursiva pelos atores hegemônicos já se fizera perceptíveis em outros documentos apresentados na mesma década, como no Acordo Verde Global (Global Green New Deal), estabelecido pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), no início dos anos 2000, cujo anúncio de uma suposta aliança entre a questão ambiental e a questão econômica tinha como propósito não apenas "salvar o clima". Diante do contexto da época, marcado por uma intensa crise financeira, a prioridade dos governos foi explicitamente "salvar a economia", tanto que a Economia Verde passou a ser fortemente legitimada pelo discurso político oficial desde então. Assim, o *Relatório de Stern: a economia das mudanças climáticas*, apresentado em 2006, trouxe à tona outra estratégia do capital por trás dessa aliança: atribuir um "valor" monetário aos custos e danos ambientais.

> De acordo com esta perspectiva, a crise ambiental não seria uma questão política- inextrincavelmente dependente das relações de poder que garantem os regimes de propriedade, de acesso, de uso e gestão dos recursos e dos

> territórios- mas, essencialmente, uma falha do mercado. Logo, uma falha do mercado deve ser corrigida por uma solução de mercado: incorporando e internalizando os custos das "externalidades", pondo um preço à poluição, revertendo subsídios perversos, alavancando investimentos (e lucros) privados com suporte e garantia de políticas públicas, possibilitando incentivos positivos (pagamentos/isenções fiscais), promovendo investimento em tecnologias apropriadas, "mais limpas". (Moreno, 2016, p. 278)

Ao encontro dessa compreensão, Eufert *et al*. (2023) apontam que a crise financeira do início dos anos 2000 foi resultado de uma mudança da dinâmica do capital, que teve por base uma forma nova e distinta de organizar a extração capitalista da riqueza: a financeirização. Assim, na busca por caracterizar os efeitos dessa nova ideologia econômica sobre a sociedade, uma vez que ela foi capaz de se manter perseverante apesar da crise, sem muito questionamento, tais autores denominam essa nova fase do capital de capitalismo clandestino, pelo fato do seu desenvolvimento se estabelecer predominantemente de forma oculta e/ou sigilosa, sendo o monopólio de nossos territórios e vidas cada vez mais assegurado pelo capital, em meio às complexas transações nos mercados financeiros que produzem capitais "reais" através de mecanismos preponderantemente "virtuais", a exemplo dos ativos financeiros (Eufert *et al*, 2023).

Para Leff (1986), como o modo de produção capitalista constitui-se na exploração da natureza, assim como de fatores sociais (trabalho, moradia, saúde), atribuindo uma valoração econômica a qualquer "coisa" que possa ser transposta como instrumento ou produto do capital e ser capitalizada, desde a sua origem, suas forças ideológicas operam de distintas formas sobre a estrutura social na busca pela manutenção da hegemonia capitalista. Sendo assim, quando a natureza foi convertida em objeto e adentrou nos processos de trabalho, participando da formação de valor e da produção de mais valor, ela foi posta como um importante elemento no processo de reprodução do capital, sendo a exploração do trabalho e da natureza o cerne do processo de capitalização da natureza. Todavia, na contemporaneidade, para o autor:

> Essas estratégias de capitalização da natureza penetram o discurso oficial das políticas ambientais e de seus instrumentos legais e normativos. O chamado ao "desenvolvimento sustentável" convoca, então, todos os atores sociais (governos, empresários, acadêmicos, cidadãos, camponeses, indígenas) a um esforço comum. Assim se realiza uma operação de concertação e participação na qual se integram diferentes visões e se ocultam os interesses contraditórios em um olhar especular, convergente na representatividade universal de toda entidade no reflexo do argênteo capital. Isso dissolve a possibilidade de discordar do objetivo de um futuro comum, uma vez definido o desenvolvimento sustentável, em boa linguagem neoclássica, como a contribuição igualitária do valor que os diferentes fatores da produção

> adquirem no mercado. Essa estratégia busca enfraquecer as resistências da cultura e da própria natureza para serem convertidas, segundo a lógica do capital, a fim de legitimar a desapropriação dos recursos naturais e culturais nas populações em um esquema concertado, globalizado, no qual seja possível diminuir os conflitos em um campo neutro. (Leff, 2021, p. 122)

Desta maneira, não por acaso, conceitos ambientais que antes eram vistos como não hegemônicos como "emissão zero", "redução do desmatamento", "mudança na matriz energética global" vêm sendo apropriados e reformulados por atores financeiros, na medida em que estes, ao buscarem novos âmbitos de investimentos e especulação, passam a conceber bens comuns e naturais a partir da lógica da financeirização. A julgar pelas decisões firmadas nas recentes Conferências da ONU sobre Mudanças Climáticas (COP), o mercado de comercialização de carbono se consolidou com uma das principais estratégias para alcançar a almejada redução da emissão de gases do efeito estufa, seguindo os interesses das principais economias mundiais, que se fazem sob a lógica do capital.

Assim, muito embora o atual estado de emergência climática tenha impulsionado o número de pesquisas que objetivam compreender a disputa de sentidos em torno das questões ambientais, estudiosos do campo da EA, articulados ao campo socioambiental, colocam-se a investigar como as estratégias ideológicas do sistema hegemônico capitalista, sendo a discursiva uma delas, manifestam-se sobre a intencionalidade dos processos educativos em EA (Zacarias, 2000; Carvalho, 2001; Layrargues, 2002; Loureiro, 2003).

Neste sentido, Kaplan e Loureiro (2011), ao buscarem compreender como os ideais neoliberais foram institucionalizadas em políticas públicas de educação ambiental, através da análise de concepções de Estado e sociedade civil, alertam sobre a importância de se reconhecer que há diferentes matrizes teórico-políticas e ideológicas dentro do campo da EA, algumas delas conflitantes, na medida em que a EA pode ser utilizada para manter ou para superar o modo de produção capitalista.

Partindo dessa compreensão, Layrargues (2018) se coloca a caracterizar o modo como as forças hegemônicas têm se manifestado sobre as políticas e concepções relacionadas EA, reconhecendo que:

> Desse cooptação resulta a manipulação dos sentidos pedagógicos, desfigurando o que se entende por Educação Ambiental. Cooptada e manipulada, desdobrou-se numa Educação Ambiental dissimulada, que carrega a intencionalidade persuasiva e domesticadora dos indivíduos. E, assim, passou a disseminar, ampla e irrestritamente, as ideias que convém ao capital, apresentando o contorno da problemática ambiental segundo a ótica do ambientalismo de mercado e oferecendo soluções aos desafios ambientais que agradam ao mercado, pois apresentam o padrão normal, modelo do sujeito

> ecológico identificado como o ambientalista moderado, aquele preocupado em fazer a sua parte na sociedade, disposto individualmente a mudar seu hábito de consumo e descarte. Atua como um mecanismo de compensação do risco da supressão da regulação ambiental pública impondo subliminarmente ao cidadão-consumidor verde a fictícia responsabilidade individual pelo esverdeamento da economia. (Layrargues, 2018, p. 36)

Ao encontro dessa compreensão, Henning e Ferraro (2022) alertam que a governamentalidade neoliberal tem construído, progressivamente, uma política internacional que, sob discurso de se alcançar um futuro sustentável, coloca em disputa conceitos e sentidos caros a EA, a exemplo das significações relacionadas à sustentabilidade, enfatizadas nas principais proposições dos Organismos Internacionais, por exemplo: a Agenda 21, que proclama um ensino voltado para o Desenvolvimento Sustentável; a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015-2030), na qual foi estabelecido os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para tais autores:

> As significações em torno do termo "não se trata apenas de uma questão de definição, mas em como governaremos e nos deixaremos governar por este ideal de sustentabilidade; que – ao se converter em dispositivo biopolítico – operará, principalmente, a partir da perspectiva da EDS como imposição de uma nova ordem global. (Henning; Ferraro, 2022, p. 3)

Assim, diante dessa realidade em que a disputa de sentidos em torno das questões ambientais, assim como da EA se faz latente, compreender como essa se manifesta a partir do contexto educacional tem sido um esforço recorrente de estudiosos que assumem uma vertente crítica, uma vez que as concepções e práticas em EA correspondem às disputas e estratégias de poder que operam sobre a educação, ainda que sejam incorporadas por diversos setores da sociedade, especialmente diante da atual conjuntura de emergência climática, em que a busca por soluções para conter o atual cenário ambiental perpassa por toda a estrutura social (Loureiro, 2020; Layrargues, 2022).

Conforme Saviani (1994), historicamente, as forças dominantes utilizam-se do sistema educacional para manter e socializar a sua ideologia. Isso ocorre por meio do controle do saber e da incorporação de ideais fundamentais da ordem social capitalista, como atitudes individuais, mudanças de comportamento e competitividade às concepções pedagógicas. Portanto, compreender como as estratégias ideológicas hegemônicas mobilizam sentidos sobre o campo da educação nos auxilia a desvelar como a EA é cooptada pela hegemonia capitalista e pelo neoliberalismo.

Ao analisarmos o contexto educacional brasileiro das décadas de 1990 e do início dos anos 2000, ainda fortemente influenciados pela redemocratização do país e pela consolidação da Constituinte, a agenda educacional do país se fez pautada por discursos populares que propunham a inserção de novas concepções e pedagogias à matriz educacional brasileira. Como resultado, diversas políticas públicas educacionais foram implementadas de forma a garantir e ampliar o direito à educação em nosso país, como a universalização do Ensino Médio gratuito, a criação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), as ações afirmativas e a expansão do Ensino Superior, por meio da ampliação de vagas e cursos de formação, muitos deles destinados a sujeitos (saberes) que tiveram seus direitos negados ao longo da história do país, a exemplo dos cursos de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Pedagogia da Terra e Agroecologia (Arroyo, 2013).

Todavia, nos últimos anos, muitas dessas políticas foram sendo atacadas e dissolvidas por meio de um conjunto de medidas, que perpassou por toda estrutura da educação pública, gestão, currículos e trabalho docente, culminando num verdadeiro desmonte da educação pública. Nesse processo, destacam-se: a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 (antiga PEC 241), denominada "PEC do fim do mundo", que institui um congelamento dos recursos destinados à saúde e educação por duas décadas; a reconfiguração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a reformulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que engloba a Reforma do Ensino Médio (2018), além medidas que diminuem a responsabilização do Estado sobre a educação através de parcerias com Organizações Sociais, e a militarização das escolas.

Segundo Martins (2009), as mudanças no sistema educacional ocorridas nas últimas décadas fazem parte de um projeto político-ideológico que busca subordinar a educação aos interesses de certas frações da classe dominante, mais especificamente à classe empresarial. Sendo assim, na busca por compreender como a educação vem sendo apropriada e modificada por essas, seus estudos se colocam sobre a compreensão de como as disputas de poder pela hegemonia da ordem social incidem sobre o campo educacional. Dessa forma, ao longo do último século, os sentidos sobre a educação se fizeram múltiplos, de privilégio das elites ao direito social, sendo essa, atualmente, compreendida não só pelo processo de mercantilização, assim como de financeirização.

Conforme o autor, a partir dos anos 1960, a sociabilidade hegemônica, que parecia se estabilizar no período pós Segunda Guerra Mundial (também conhecida como "era de ouro do capital"), entra em crise em meio a lutas internas da classe empresarial, intensificadas com o

avanço do processo de financeirização da economia (Martins, 2009b). Como desdobramento desse contexto, na década de 1990, sobretudo na sua segunda metade, o capitalismo, diante dos limites do seu modelo neoliberal na consolidação da estabilidade econômica, somado à crescente mobilização da sociedade civil em busca de uma maior participação na vida social e à reconstituição do Estado enquanto provedor e assegurador de direitos sociais, foi alterando a sua dinâmica social (Martins, 2009b).

Nesse contexto, a Terceira Via (também chamada de "centro radical", "centro esquerda", "nova esquerda", "nova social democracia", "social-democracia modernizadora", "governança progressista") é compreendida como um programa político, que, em meio às possibilidades compreendidas como de "direita" e "esquerda", estabelece uma série de estratégias políticas rumo à construção de uma nova sociabilidade que, por se fazer pautada no remodelamento (reforma) dos velhos e fundantes aspectos da cultura burguesa, não possibilita a transformação substantiva das condições de existência estabelecidas pelo capital. Para Martins (2009a):

> O programa da terceira via deseja construir uma nova sociabilidade em que predominam as organizações sociais, operando nos níveis mais elementares da consciência política coletiva, com a missão de educar as massas para uma nova dinâmica social em que o Estado de "protetor", seria indutor do "progresso" e cada um, de receptor dos bens sociais e culturais, tornar-se-ia o empreendedor de seu próprio sucesso (ou fracasso), a partir da liberdade de escolhas e autonomia para agir. O papel pedagógico do Estado seria criar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidação da coesão social. Neste caso, o planejamento estatal deveria estar a serviço da eficiência, do envolvimento das organizações sociais na solução de seus próprios problemas e do estímulo da iniciativa privada como forma de incentivar a livre concorrência. (Martins, 2009a, p. 84)

Ao encontro dessa compreensão, Frigotto (2017) ao discutir sobre as recentes mudanças educacionais, concebidas por ele como desmonte educacional, atribui essas mudanças à inserção de atores sociais alinhados aos ideais neoliberais, de caráter conservador e ultraconservador no campo educacional, como as organizações internacionais, a exemplo da Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, bem como organizações da sociedade civil, com destaque para o Todos pela Educação.

Aqui, cabe ressaltar que embora as atuais concepções e significações hegemônicas sejam agrupadas como perspectivas neoliberais, essas não se apresentam sob consenso. Os ultraconservadores, também conhecidos como extrema direita, sob o ideal de "liberdade" econômica e individual, têm se colocado em oposição a qualquer estratégia coletiva de

enfrentamento de problemas sociais e ambientais, como as protagonizadas pelo Estado e/ou organismos multilaterais, a exemplo da abordagem ESG[7] – sigla em inglês que significa *environmental, social and governance*, que corresponde às práticas ambientais, sociais e de governança de uma organização. Assim, por assumirem um forte viés ideológico, que sobrepõe os fatores econômicos a qualquer outro, esse grupo tem sido denominado de "negacionistas" da ciência e do clima, não porque seus discursos negam a ciência em si, mas por eles rejeitarem os conhecimentos científicos quando esses são associados a ações coletivas e/ou de oposição aos seus interesses (Reis; Senra, 2021; Layrargues, 2021).

Nessa direção, Luiz Carlos de Freitas (2018), ao denunciar o avanço da lógica empresarial e privatista sobre a educação pública brasileira, compreende que as reformas educacionais contemporâneas não se configuram apenas como mudanças administrativas, mas como parte de um projeto político e ideológico vinculado à racionalidade neoliberal, no qual a educação passa a ser subordinada às demandas do mercado e aos interesses empresariais. Para o autor, tal processo é marcado pela introdução da lógica mercantil na educação pública, pela ampliação de mecanismos de privatização e pela incorporação de princípios empresariais relacionados à competitividade, à meritocracia, à responsabilização e ao controle por resultados.

Sob essa lógica, Freitas (2018) problematiza a crescente redução da qualidade educacional a parâmetros empresariais de eficiência e desempenho, desconsiderando as dimensões sociais, humanas e formativas da educação. Assim, a noção de qualidade passa a ser orientada por indicadores quantitativos, avaliações em larga escala e metas de produtividade, fortalecendo os processos de padronização curricular, a intensificação do controle sobre o trabalho docente e a responsabilização individual de professores e escolas pelos problemas estruturais da educação pública.

Ao encontro dessas discussões, Christian Laval (2019) também denuncia a transformação da educação em um bem privado submetido à lógica do mercado. Em sua análise, a racionalidade neoliberal introduz na educação princípios empresariais que passam a redefinir os sentidos da escola pública, deslocando-a de sua função social e formativa para atender demandas relacionadas à produtividade, competitividade e adaptação às exigências econômicas. Nesse movimento, os processos educativos passam a ser organizados segundo critérios de desempenho, eficiência e rentabilidade, produzindo impactos sobre o trabalho

[7] O termo foi cunhado em 2004 em uma publicação do Pacto Global em parceria com o Banco Mundial, chamada Who Cares Wins.

docente, sobre a autonomia pedagógica e sobre as próprias concepções de formação humana e qualidade educacional.

Dessa maneira, sob influência do setor empresarial, a função primeira da educação torna-se a formação de sujeitos alinhados à sociabilidade capitalista: o sujeito empreendedor, o qual deve obter determinadas "habilidades" e "competências", ao passo que as diversas atribuições dadas a educação são compreendidas sob a lógica de serviços, como nichos de investimento a serem exploradas economicamente. A exemplo, basta ver o consolidado mercado em torno das avaliações externas, dos sistemas de ensino e das plataformas de trabalho da educação básica, compreendidos por Leher (2023) como expressões da pedagogia do capital.

Essa progressiva força política empresarial vem sendo amplamente discutida por estudiosos do campo educacional a partir de um fenômeno denominado de *empresariamento da educação pública*, que compreende um processo de subsunção da educação ao capital, que ocorre em âmbito internacional, manifestando-se nas seguintes dimensões: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação aos interesses da classe dominante (Motta; Andrade, 2020; Accioly; Lamosa, 2021; Martins, 2021; Lamarão; Lamosa, 2022). Tal compreensão contribui para pensar como as forças ideológicas associadas à lógica de acumulação capitalista incidem sobre os sentidos atribuídos à Educação Ambiental, ao mesmo tempo em que atravessam as políticas ambientais e os processos de capitalização da natureza, implicando diretamente nas relações estabelecidas entre as UCs e as escolas.

Nesse contexto, o apagamento da EA nas recentes políticas educacionais passa a ser compreendido como parte de uma construção ideológica das classes dominantes, que visa inculcar sentidos outros sobre a educação, na busca por estabelecer uma sociabilidade consoante aos seus interesses. Ele vem sendo discutido em diversos estudos do campo, especialmente após a versão final da BNCC, em que a EA é referenciada apenas uma vez, como um dos temas contemporâneos a serem incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas (a saber: Oliveira; Royer, 2019; Ferrari; Ribeiro, 2001; Silva; Gomes, 2023; Xavier *et al*., 2024).

A partir dessa compreensão, as diversas mudanças educacionais tendem a contribuir para que a EA ocupe um lugar periférico na constituição dos processos educativos escolares, visto que essa tem sido substituída por outras denominações como "educação para desenvolvimento sustentável" e "educação climática", ou ainda associada à abordagem de outros vocábulos, dentre eles: "meio ambiente", "sustentabilidade" e "questões

socioambientais", sendo esses, por vezes, propagados por meio de práticas fragmentadas, pontuais e desconexas, baseadas em atitudes individuais e ambientalmente corretas, como "consciência socioambiental" e "consumo responsável".

Nesta perspectiva, Maciel e Uhmann (2022) investigam a BNCC com o foco na EA. Assim, ressaltam que associar a EA a vocábulos/palavras sinônimos é um entrave para sua consolidação no currículo escolar, bem como para compreensão do seu papel na sociedade, uma vez que esses compõem as discussões e concepções presentes no campo da EA. Outro aspecto destacado pelos autores é que a abordagem desses na BNCC, majoritariamente, aproxima-se da teoria tradicional do currículo, na qual os conteúdos e metodologias são organizados a partir de saberes dominantes e de uma perspectiva tecnicista, afastando-se dos contextos em que se inserem, por ser a sua intencionalidade a manutenção do status quo.

Sendo assim, visto que as concepções e práticas em EA, hegemonicamente, não contribuem para transformações sociais efetivas, ao passo que naturalizam e legitimam significações que corroboram a existência de assimetrias e injustiças ambientais, resta a nós, educadores que se colocam sob uma perspectiva crítica, o contínuo trabalho de acompanhar e analisar as mudanças nas políticas educacionais e ambientais, no que tange aos sentidos mobilizados nos processos formativos de professores e estudantes, assim como os atores envolvidos na constituição dessas.

Neste sentido, o atual cenário de emergência climática ambiental acabou por impulsionar algumas mudanças. Em âmbito federal, por exemplo, tivemos a aprovação da Lei n. 14.926, de 17 de julho de 2024, que altera a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, referente à Política Nacional de Educação Ambiental, de forma a assegurar a inserção de temas relacionados às mudanças do clima e a outros aspectos referentes à questão ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior, a partir de diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, ampliando os objetivos da educação ambiental nacional.

Já no que se relaciona aos governos estaduais e municipais, a incorporação desses temas nas políticas educacionais não se faz sobre consenso, ao passo que emergem discursos favoráveis e contra. Enquanto em São Paulo assistimos o então governador, Tarcísio de Freitas (Republicanos), no final do ano de 2024, vetar um projeto de lei que pretendia incluir a educação climática na grade curricular das escolas, dias após ele anunciar o programa Agro Jovem, que incentiva a participação da juventude no agronegócio; no estado de Minas Gerais, no qual se situa o contexto social desta pesquisa, tivemos a aprovação do Projeto de Lei n.

2.141/2024, que dispõe sobre a inclusão da temática de educação climática no programa de ensino das escolas da rede pública do estado, em consonância com o art. 225, §1º, VI, da Constituição Federal, que impõe ao Poder Público a promoção da "educação ambiental em todos os níveis de ensino"; além disso, houve o anúncio da oferta da disciplina "Emergência Climática Global" para os estudantes do 2º ano do Ensino Médio a partir do ano letivo de 2025.

O Projeto de Lei n. 2.141/2024 evidência como a disputa de sentidos e a correlação de forças em torno das questões ambientais e educacionais se fazem latentes, uma vez que se constitui híbrido, por incorporar conceitos tanto hegemônicos (como "Agenda 2030", "Objetivos do Desenvolvimento Sustentável", "Economia Verde") quanto não hegemônicos (como "racismo ambiental", "agroecologia", "povos originários, seus saberes e soluções baseadas na natureza", "direito da Natureza" etc.).

Portanto, lançando mão da compreensão de que as forças hegemônicas incidem ideologicamente sobre a EA por meio da linguagem, inculcando discursos (representações/vocábulos/textos/práticas) que corroborem a reprodução social do sistema capitalista, reforço as contribuições teóricas-metodológicas da ACD na busca por desvelar quais sentidos são legitimados, silenciados e/ou invisibilizados em determinados contextos, tomando como base uma conjuntura da prática social.

Partindo desta compreensão sobre a EA, na próxima seção busco discutir diferentes concepções que permeiam o pensamento ambiental, a fim de compreender as forças ideológicas que incidem sobre essas, visto que, apesar da EA se situar no campo educacional, suas concepções e práticas se entrelaçam e correspondem às discussões e concepções postas no campo ambiental.

2.1. CONCEPÇÕES AMBIENTAIS EM DISPUTA E SUAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

> La apropiación diferencial y clasista de los medios de producción conduce al también desigual metabolismo de las clases con la naturaleza externa. Toda acción sobre la naturaleza externa es, también, una transformación al interior de la propia sociedad humana. (Foladori, 2018, p. 165)

Diante da atual conjuntura ambiental, em que urge a adoção de medidas que possibilitem frear a intensificação do aquecimento global e as soluções ambientais apresentadas no debate e

nas políticas ambientais estão cada vez mais alinhadas às questões econômicas, o campo da Educação Ambiental Crítica tem tecido contribuições com estudos socioambientais na busca por construir processo educativos que potencializem transformações sociais para além do capital (Foladori, 1999; Lefebvre, 1999; Leff, 2009).

Nesta perspectiva, compreender e caracterizar as diferentes correntes do pensamento ambiental/ecológico presentes nos discursos e práticas ambientais configura-se num importante processo analítico do campo da EA, uma vez que possibilita apreender como os sentidos e interesses que permeiam o debate ambiental e a disputa pela hegemonia do pensamento ambiental se relacionam a processos de assimetrias ambientais e incidem sobre os processos educativos em EA (Diegues, 1996; Alier, 2015; Layrargues; Lima, 2011).

Nesta seção, busco apresentar as diferentes correntes de pensamento que incidem sobre as questões ambientais, a fim de apreender como os sentidos estabelecidos por estas se manifestam nos discursos e práticas em EA. Também exploro como essas perspectivas se relacionam ao problema social desta pesquisa, ou seja, a legitimação de concepções hegemônicas de valoração econômica da natureza em discursos de jovens do Ensino Médio sobre a concessão de uma Área de Proteção Ambiental, o Parque Estadual do Ibitipoca (MG).

Segundo Diegues (1996), partindo da conjuntura da década de 90, o pensamento ambiental contemporâneo perpassa por concepções ambientais de três escolas: a Ecologia Profunda, a Ecologia Social e o Ecossocialismo.

A Ecologia Profunda, proposta pelo filósofo norueguês Arne Naess, em 1972, caracteriza-se por um enfoque biocêntrico, no qual todos os seres vivos e o meio ambiente são dotados de valores e direitos. Para Naess (1994), que incorporou ideias neomalthusianas em seus estudos, como o controle demográfico, as correntes ambientais podem ser compreendidas em dois movimentos: 1) os superficiais (ou rasos), que se estabelecem a partir de um caráter antropocêntrico e egocêntrico, preocupando-se apenas em conter os problemas ambientais em busca da garantia dos direitos das futuras gerações; 2) e os profundos, os quais, manifestando um caráter biocêntrico, preocupam-se com os direitos de todos os elementos vivos, em decorrência do valor intrínseco destes (Naess, 1984). Para Diegues (1996), a Ecologia Profunda teria derivado do preservacionismo do século XIX; no entanto, a partir de um viés de preservação mais radical, por compreender que os direitos da própria natureza se preservar devem ser garantidos, independente das preocupações humanas.

Já a Ecologia Social, por assumir perspectivas teóricas das ciências naturais, que se ancoram na ideia de que os seres humanos são seres sociais, divididos em diferentes grupos

em função de seus interesses e/ou papel que assumem dentro da estrutura social, parte de uma perspectiva em que as questões ambientais estão entrelaçadas às questões sociais. Portanto, a forma como as sociedades se organiza, com seus símbolos, sistemas de dominação, que estabelecem as hierarquias, e estruturas de classe, tem implicações diretas na natureza, de forma a produzir ou solucionar problemas ambientais. Deste modo, para Bookchin (2010), o enfrentamento efetivo das problemáticas ambientais, bem como das sociais só é possível através de ideais democráticos e libertários radicais, já que estes são capazes de produzir uma mudança da organização social.

Por fim, o Ecossocialismo (Ecomarxismo ou Socialismo Ecológico), ao transpor as concepções do marxismo clássico para a compreensão das questões ambientais, parte da compreensão de que existe uma incompatibilidade entre a reprodução do capital e a defesa da natureza. Conforme os pressupostos da ontologia materialista, a natureza é compreendida como pré-condição da existência humana, sendo o trabalho a forma com a qual o ser humano interage com a natureza, por meio de uma troca complexa e dinâmica: o metabolismo. Entretanto, como a hegemonia do sistema capitalista se estabelece a partir de uma intensa exploração de mão de obra quanto dos bens naturais, que se relaciona ao processo de alienação tanto do trabalho, como também da natureza, a lógica capitalista acaba por produzir uma ruptura (falha) metabólica, ocasionando um desequilíbrio na relação entre a humanidade e o ambiente natural. Sendo assim, assumindo que o conflito é inerente entre a racionalidade econômica capitalista e a sustentabilidade ambiental, esta corrente de pensamento propõe não só o enfrentamento da ideologia política capitalista por meio de uma convergência das lutas sociais e ecológicas, mas defende a construção de uma nova ordem social, que se faça socialista (Herculano, 2006; Foster, 2005; Lowy, 2016).

Conforme Diegues (1996), algumas concepções da Ecologia Social convergem com aquelas estabelecidas pelo Ecossocialismo, pois ambas as escolas partem de uma compreensão de que os problemas ambientais se estruturam a partir de problemas sociais. Mais recentemente, Alier (2012) buscou também compreender diferentes correntes que orientam o pensamento/movimento ambientalista, determinando três principais: 1) o culto ao silvestre, 2) o credo da ecoeficiência e 3) o ecologismo dos pobres (ecologismo popular ou justiça ambiental), estabelecendo semelhanças e diferenças entre elas e reconhecendo que "os antiecologistas se opõem a essas três correntes do ecologismo, as depreciam, desqualificam ou ignoram" (Alier, 2012, p. 21).

A primeira delas, o culto ao silvestre, tem como princípio a defesa da natureza intocada, tendo como base científica a biologia da conservação. Conforme, Alier (2012), seguindo a perspectiva teórica de Aldo Leopold, essa corrente defende a preservação e a manutenção dos ambientes naturais a partir do reconhecimento de seu valor intrínseco, sem subordiná-los às lógicas do crescimento econômico. Nessa perspectiva, a criação de áreas protegidas constitui uma das principais estratégias para a conservação da natureza.

A segunda corrente, O Evangelho da Ecoeficiência, diferentemente da primeira, busca relacionar as implicações do crescimento econômico à natureza; porém, as preocupações econômicas assumem centralidade na busca por soluções ambientais. Neste sentido, essa corrente dialoga com princípios da ecologia industrial e da economia ambiental, que defendem novas tecnologias e a internalização das externalidades em busca de uma suposta modernização ecológica. Alguns conceitos aceitos por essa corrente foram fortemente disseminados nos discursos sobre a questão ambiental, como “recursos naturais”, “serviços ambientais”, “desenvolvimento sustentável”, “modernização econômica “e “capital natural”.

A terceira corrente, o Ecologismo dos Pobres (Ecologismo Popular ou Justiça Ambiental), compreende que o crescimento econômico estabelecido pelo sistema capitalista está intrinsecamente relacionado aos impactos ambientais e que há uma diferença na distribuição dos danos e riscos ambientais entre os diferentes grupos sociais. Neste sentido, baseada em princípios éticos de Justiça Social e do Movimento por Justiça Ambiental, tal corrente busca evidenciar o caráter desigual nas condições de acesso à proteção ambiental, como também compreender processos de injustiças e conflitos socioambientais, reconhecendo a intensa exploração dos países industrializados sobre os países que possuem uma maior reserva de matéria prima e bens de consumo, que são em quase totalidade países do Sul.

O Movimento por Justiça Ambiental emergiu nos EUA em resposta às problemáticas ambientais locais, sendo duas das ações protagonizadas por essa frente precursoras para a consolidação do movimento. Em 1978, no Niágara, um grupo de operários de uma indústria elétrica, ao descobrirem que suas residências se encontravam em cima de um canal aterrado com resíduos químicos e industriais, passaram a reivindicar direitos e criaram um centro pela Saúde e por Justiça Ambiental. Alguns anos depois, em 1982, na Carolina do Norte, a população negra de Warren Country protagonizou uma série de reivindicações em resposta à instalação de um aterro de material contaminado de outras regiões nas proximidades da comunidade. A expressão “racismo ambiental” foi consagrada a partir deste evento, que tinha

como pauta principal os direitos civis dos negros (Herculano, 2006). Partindo deste contexto, para o movimento, a Justiça Ambiental é estabelecida:

> (É a condição de existência social configurada) através do tratamento justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor, ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e aplicação de políticas, leis e regulações ambientais. Por tratamento justo entenda-se que nenhum grupo de pessoas, incluindo-se aí grupos étnicos, raciais ou de classe, deva suportar uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas resultantes da operação de empreendimentos industriais, comerciais e municipais, da execução de políticas e programas federais, estaduais, municipais, bem como das consequências resultantes da ausência ou omissão destas políticas. (Bullard, 1994, p. 16 *apud* Acselrad, 2009, p. 16)

Atualmente, o movimento por Justiça Ambiental já tem adesão em diversos países, tendo ganhado expressão no Brasil no início dos anos 1990. A Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) foi criada em 2001 com intuito de evidenciar e denunciar a destruição do meio ambiente e dos espaços coletivos de vida e trabalho, principalmente aqueles relacionados às populações negras, indígenas ou sem recursos econômicos, e estabelecer ações de resistência frente às injustiças ambientais.

Segundo Alier (2012), as concepções abarcadas pelas diferentes correntes ambientais podem ser apropriadas e manifestadas de forma concomitante por atores sociais que compõem o movimento ambientalista/ecológico, pelo fato destes terem motivos e interesses múltiplos relacionados à questão ambiental. Entretanto, para o autor, "a existência de um poderoso *lobby* antiecologista, possivelmente mais forte no Sul do que no Norte" é reconhecida por todos eles (Alier, 2012, p. 39). Ao encontro desta compreensão, Loureiro (2012c) adverte que, apesar de corriqueiro o uso do termo "movimento ambientalista", no singular, e não "movimentos ambientalistas", diferentes atores sociais, com tendências afinadas e antagônicas no que se refere ao entendimento da relação homem-natureza e à superação do atual modelo societário, disputam a hegemonia do pensamento ambiental contemporâneo (Loureiro, 2012c, p. 71).

No que tange o cenário brasileiro, para Layrargues (2018), ao curso dos anos, a dialética entre o desenvolvimentismo crescimentista e a sustentabilidade implica diretamente no perfil e no alcance do ambientalismo no Brasil. De forma a caracterizar as mudanças no campo, o autor faz referência à perspectiva teórica do Ambientalismo Complexo-Multissetorial, de Viola e Leis (1992), a qual divide o ambientalismo em quatro fases distintas

e anuncia um novo momento do ambientalismo brasileiro, denominado por ele, de quinta fase.

A primeira fase, entre o período de 1971 a 1981, é reconhecida como período funcional do ambientalismo, marcado pela emergência das conferências internacionais, em que, no contexto brasileiro, houve a implementação da Política Nacional do Meio Ambiente. Nessa fase, a defesa ambiental se fazia a partir de dois setores sociais principais, os governos e as ONGs, que caracterizam, respectivamente, o ambientalismo governamental e o ambientalismo estrito-senso.

A segunda fase, compreendida entre os anos de 1981 e 1986, caracteriza-se como um período de transição, em que se inicia o ambientalismo parlamentar e a politização da pauta ambiental. Já na terceira fase, de 1986 a 1992, há uma ampliação do ambientalismo, que leva a um aumento do espectro setorial do movimento ambiental, compreendido pelo socioambientalismo, ambientalismo acadêmico, empresarial e religioso. Posteriormente, na quarta fase, a partir dos anos de 1992, consolida-se o multissetorialismo, porém há uma perda da radicalidade da crítica ambiental, com predomínio do pragmatismo nas políticas ambientais em função da incorporação de elementos econômicos de orientação capitalista ao ambientalismo. É neste período que o discurso de "economia verde" e de "crescimento verde" começa a ocupar o debate ambiental.

Por fim, a quinta fase, que se inicia por volta dos anos 2000 e permanece até os dias de hoje, é marcada por uma retração do ambientalismo. Segundo Layrargues (2018), isso ocorre devido à "supressão de importantes conquistas históricas nos marcos regulatórios e nas institucionalidades político-administrativas da gestão ambiental pública, que foram respectivamente 'flexibilizados' e sucateadas", bem como à "campanha difamatória de desqualificação simbólica de um determinado perfil ecologista" (p. 12).

Nesse contexto, em que diferentes perspectivas permeiam o pensamento ambiental, o presente trabalho se ancora na Ecologia Política, um campo de investigação teórico e de ação política que se coloca a analisar as problemáticas ambientais, a partir da compreensão das estratégias de poder e das lutas sociais em torno da natureza/ambiente. Além disso, propõe-se a novas indagações sobre como diferentes construções (significações) sociais incidem sobre a existência humana e a sustentabilidade da vida.

Para tanto, tal campo sugere uma desconstrução da racionalidade moderna economicista e a construção de uma racionalidade alternativa (racionalidade ambiental) (Leff, 2004), por meio de contribuições e reflexões de diferentes concepções não hegemônicas de

pensamento, por exemplo: o materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, o anarquismo social cooperativo de Peter Kropotkin e o estruturalismo e o pensamento pós-moderno, reconhecendo e valorizando também concepções outras, negadas por paradigmas dominadores, como aquelas que emergem do conhecimento (saberes) local, popular e/ou tradicional (Leff, 2013; 2015).

Para estudiosos do campo socioambiental, no qual se insere a Ecologia Política, a partir de uma racionalidade moderno-colonial, a ordem social capitalista, historicamente, institui sentidos sobre natureza com vistas a sua capitalização, uma vez que, baseado no tripé expropriação-apropriação-mercadorização no qual se estrutura a sociedade capitalista, os elementos naturais vêm sendo convertidos em elementos de valorização do capital e incorporados à esfera de acumulação capitalista (Aguiar; Bastos, 2012).

Neste sentido, uma das estratégias utilizadas para manutenção do sistema capitalista na atualidade, sob ideias do neoliberalismo, tem sido a reestruturação do papel do Estado na construção e no estabelecimento de políticas públicas ambientais, passando estas a contar com uma maior participação de atores sociais ligados à esfera privada, os quais assumem uma faceta discursiva verde e humanizada em prol de seus interesses. Sendo assim, conforme Mészáros (2011), um dos motivos dos ideais capitalistas terem avançado nas políticas públicas ambientais em detrimento da proteção ambiental, bem como do acesso à natureza foi o fato do apoio político assumir um caráter reformista, concebendo que ações e políticas sejam desenvolvidas a partir ou dentro da racionalidade hegemônica, e não a contrapondo.

Assim, tecendo um diálogo de saberes, a Ecologia Política traz novas perspectivas para a abordagem das questões ambientais, reconhecendo-se como um campo em construção imerso em conflitos de interesses, ou seja, um "campo de controvérsias sobre os modos de entender as relações entre a humanidade e a natureza, a história da exploração da natureza e da submissão das culturas, de sua subsunção ao capitalismo e à racionalidade do sistema-mundo global" (Leff, 2015, p. 33). Dentre as recentes contribuições teóricas para o campo, destaca-se a investigação crítica sobre a *colonialidade do saber* (em particular: Lander, 2000; Mignolo, 2000; 2011; Mignolo; Escobar, 2009; Quijano, 2008).

Para Porto-Gonçalves (2016), a Ecologia Política emerge do Sul, baseada em uma política da diferença enraizada nas condições ecológicas e culturais de povos que historicamente vêm sendo submetidos a diferentes formas de dominação colonial e imperialista. A partir de suas estratégias de emancipação, englobam descolonização do saber,

reinvenção dos territórios e reapropriação da natureza. Sendo assim, o autor esclarece que a denominação "Sul" não se refere apenas ao sul geográfico, uma vez que:

> [...] temos uma ordem geopolítica que, em suas diversas escalas, se vê atravessada pelo colonialismo, ou melhor, pela colonialidade do poder, para usar a expressão sugerida por Anibal Quijano (2000), e pela colonialidade do saber, conforme Edgardo Lander (2000), que se sustenta na dominação de classe, étnico-racial, patriarcal e da natureza. Foram, sobretudo, os varões, burgueses e gestores, brancos e *criollos* que protagonizaram a instituição dessa ordem mundial. (Porto-Gonçalves, 2016, p. 12)

Sendo assim, ao desvelar que a sujeição da natureza e de determinados grupos sociais a sistemas de dominação e exploração, como os regimes coloniais e estruturas de classe, relaciona-se às estratégias de poder/saber, a discussão sobre as questões ambientais assume outros contornos, sendo recontextualizada a partir de uma *descolonização* de teorias e práticas que foram introjetadas nos modos de ser dos povos do "Sul".

Nesta direção, Leff (2021) aponta que as estratégias de resistência perpassam pela consolidação de uma "coexistência pacífica de distintos modos de ser no mundo" (p. 371), a qual se faz possível por meio de uma ética política da alteridade, que compreende o direito do outro existir conforme ele é. Além disso, reconhece a diversidade cultural existente, composta por diversos e diferentes aspectos do ser, como a linguagem, os costumes, as tradições e suas formas de valorizar e construir naturezas.

Ao encontro dessa perspectiva, teóricos/as da decolonialidade compreendem que a crise civilizatória se relaciona a uma crise do conhecimento, devido à existência de uma colonialidade do saber e do poder, sustentada por um legado epistemológico eurocentrista, responsável pela aniquilação de outras formas de conceber o mundo (como as epistemes que emergem dos povos ameríndios e africanos) e pela inculcação de noções de exclusão do outro, a exemplo da ideia de raças e da negação de culturas, as quais ainda estruturam as relações de poder.

Essa compreensão de uma colonialidade do saber-poder se fundamenta no conceito de "giro-colonial", proposto por Maldonado-Torres, "cuja origem se encontra no horror frente o 'mundo da morte' criado pela colonização" (Maldonado-Torres, 2008, p. 63), que se perpetua até a atualidade, visto que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, por ser esta constitutiva da modernidade (Quijano, 2000).

> A distinção entre os dois termos não é somente uma questão de preferência semântica, mas é, fundamentalmente, "provocar um posicionamento – uma

> postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir" (WALSH, 2009, p. 14-15). Ao suprimir o "s" e gravar "decolonial" está se fazendo uma distinção entre uma decolonialidade empenhada em "reverter o colonial" ("descolonial") para "um caminho de luta contínua no qual podemos identificar, visibilizar e incentivar "lugares" de exterioridade e construções alternativas ("decolonial"). (Walsh, 2009, p. 14-15)

Ao partirem de uma compreensão de que a questão colonial não é algo do passado, dado que distintas lógicas coloniais ainda se fazem presentes dentro do sistema capitalista, os estudos decoloniais abarcam outras categorias de análise, como raça, gênero e colonialidade, aos estudos ambientais (Santos 2006; Acselrad; Mello, 2009; Alimonda, 2017; Leff, 2018), o que reforça a importância de se apreender outras dimensões às compreensões sobre o ambiente e a sociedade, como a dimensões social, cultural e histórica frente a legitimação de concepções hegemônicas que, há tempo, determinam/produzem territórios (saberes) de sacrifício (Leff, 2018; Alier, 2012; Acselrad, 2009; Foladori, 1999).

Neste sentido, Malcon Ferdinand, reconhecendo que o arranjo capitalista dos territórios "reduzem ecossistemas, humanos e não humanos a uma quantidade mensurável, mercantil e rentável" (Ferdinand, 2022, p. 209), coloca-se na defesa de uma Ecologia Decolonial, a qual reconhece que relação colonial tem imprimido uma forma peculiar de habitar a terra, um "habitar colonial", que abarca um conjunto de diferentes relações de dominação.

> [...] Ecologia decolonial questiona as violências infligidas a humanos e não humanos pelo *habitar colonial*. Ela se opõe a uma maneira de habitar as ilhas do Caribe e outros lugares do mundo, uma maneira que faz dos ecossistemas da Terra recursos visando ao enriquecimento de alguns ao mesmo tempo que mantem populações inteiras em insegurança alimentar. Escondidas pela arca de Noé, essas violências adoecem humanos e não humanos com os meios de vida poluídos, recrudescem as desigualdades sociais e, cada ano, assassinam os militantes ecologistas! Sair do porão é um confronto necessário como essa violência devoradora de mundo. (Ferdinand, 2022, p. 210)

Para tanto, A Ecologia Decolonial é concebida como um prolongamento ecológico das críticas existentes da fratura colonial, que podem ser agrupadas em quatro polos: 1) o "anticolonialismo" pós Segunda Guerra Mundial, que trouxe uma abordagem soberanista e estatutária da descolonização, que buscou a igualdade de direitos dos antigos sujeitos coloniais e autonomia política dos territórios; 2) o "pensamento pós-colonial", que critica a posição periférica dada às culturas e representações dos que foram colonizados, por meio de concepções eurocêntricas, e se coloca na defesa de um poder de fala e representações não colonial; 3) o "pensamento decolonial", que se trata de um crítica das categorias de

pensamentos de mundo impostas pela colonização, como a concepção de raça, que envolvem a "colonialidade do ser" e do "colonialidade do saber"; por fim, 4) o "Feminismo de política decolonial", que compreende as lutas das mulheres do Sul e das mulheres racializadas nos países do Norte (Ferdinand, 2022, p. 199).

Portanto, em meio a este contexto de injustiças ambientais e de violência, as concepções decoloniais não se colocam apenas em um campo de estudo, elas emergem de um movimento decolonial, um movimento epistêmico-cognitivo e ético-político comprometido com a superação do sistema colonial-moderno e em defesa da dominação de povos e territórios, principalmente, os "del Sur".

De posse dessa compreensão sobre diferentes concepções não hegemônicas que compõem pensamento ambiental, conceitos e representações discursivas amplamente propagados no debate ambiental como "desenvolvimento sustentável" e "economia verde", por exemplo, acabam por revelar uma crise do saber ambiental, ao passo que, na busca por soluções ambientais, elas são orientadas por uma racionalidade insustentável, que oculta e/ou nega as causas e consequências das alterações ambientais, como os conflitos ambientais e as violações de direitos à/da Natureza é legitimada na busca por soluções ambientais (Leff, 1986), conforme a exposta no Relatório Brundtland, Nosso Futuro Comum:

> Na sua essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, o direcionamento dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão em harmonia e reforçam o atual e futuro potencial para satisfazer as aspirações e necessidades humanas". (Relatório Brundtland, 1987)

No trecho acima, a uniformização dos diferentes grupos sociais, já inculcada no título do relatório "Nosso Futuro Comum", como se as "aspirações e necessidades humanas" se fizessem sob consenso, constitui-se numa potente estratégia discursiva utilizada para o estabelecimento da ideologia hegemônica, de forma a ocultar as contradições sociais e as formas de dominação estabelecidas pelo sistema capitalista. Além disso, o uso de termos como "exploração" e "investimentos" e o estabelecimento da tecnologia como elemento central na construção de um outro tipo de desenvolvimento são formas de legitimar a racionalidade econômica capitalista, que concebem diferentes formas de exploração da natureza para alcançar os interesses da sociedade capitalista que perpassa pela acumulação de capital.

Segundo Guillermo Foladori (2002), a questão ambiental se restringiu a uma perspectiva de sustentabilidade ecológica em decorrência de processos ideológicos hegemônicos que dissociaram os aspectos econômicos e os modos de produção dos aspectos

ambientais e afirmaram a sociedade como sendo homogênea, inferindo que as causas e consequências das alterações ambientais atingem a todos os sujeitos da mesma forma. Todavia, conforme afirma o autor, quando incorporamos a sustentabilidade ambiental à sustentabilidade social e econômica, a lógica do sistema capitalista limita a viabilidade da sustentabilidade, ao implicar em direitos mínimos de viver de alguns grupos sociais; por isso, ela se constitui insustentável.

Assim, se por um lado as forças ideológicas hegemônicas inculcam concepções antiecológicas que potencializam a capitalização da natureza; por outro, insurge educabilidades não hegemônicas que buscam afirmar e construir ideais que se coloquem em defesa de direitos à/da Natureza, almejando o enfrentamento de processos de desigualdade, exclusão e injustiça ambiental e reapropriação da natureza.

Para Walsh (2017), quando buscamos compreender e desvelar o sistema hegemônico – com sua lógica capitalista-patriarcal-colonial, que reprime, silencia, criminaliza e violenta sujeitos e saberes – e seu projeto capitalista-modernizador-extrativista, responsável pela destruição e a expropriação da natureza, potencializamos também a compreensão e o anúncio de pedagogias (processos, projetos e práticas) insurgentes, as quais conseguem se estabelecer em meio aos diferentes tipos de dominação do sistema hegemônico, em que a autora denomina como "'sistema de guerra-morte mundial', por derivar de um 'paradigma de guerra' um paradigma 'profundamente conectado à produção de raça e colonialismo e à perpetuação, expansão e transformação do patriarcado' (Maldonado-Torres, 2008, p. 4)" (Walsh, 2017, p. 20).

Deste modo, tecendo contribuições de campos como a Justiça Ambiental, a Ecologia Política e os Estudos Decoloniais, o campo da EAC compreende que a apreensão e o questionamento das diferentes concepções que permeiam as problemáticas ambientais, bem como a construção e/ou a legitimação de educabilidades que potencializam a denúncia de desigualdades e injustiças ambientais. De igual forma, o anúncio de outras concepções e práticas sociais, outras formas de ser e (re) existir, é um processo fundamental para o alcance de transformações sociais (Loureiro; Layrargues, 2013).

Nesse sentido, Sorrentino (2023) ressalta a importância de uma compreensão ampliada do currículo e do processo educador, na qual a formação das crianças e dos jovens seja entendida como resultado de um processo educacional dialógico, que não se limita às aprendizagens constituídas na escola. Assim, para o autor, a superação dos impasses ambientais na atualidade passa pela construção de educabilidades constituídas coletivamente,

pela escola, por gestores públicos e meios de comunicação, as quais possibilitem os sujeitos a pensarem sobre quais valores, comportamentos e mudanças culturais são necessários para alcançarmos uma sustentabilidade socioambiental e uma ciência ecológica efetiva.

A partir dessa visão, o autor pontua que, para que a Educação Ambiental realmente contribua para estabelecimento das mudanças desejadas, seu processo educador não deve ser constituído apenas por meio de um tema gerador; ao contrário, ela requer uma atitude dialógica que leve em conta diversos saberes ambientais, como dos povos indígenas e afro-brasileiros, e que as problemáticas ambientais sejam compreendidas a partir de um contexto maior, de forma que suas causas e consequências se relacionem com o modo de desenvolvimento estabelecido pelas sociedades (Sorrentino, 2023).

Contudo, o reconhecimento da importância do diálogo e da construção coletiva de saberes não significa que esses processos sejam suficientes para superar as contradições socioambientais. Andrade e Sorrentino (2016) reconhecem que a efetivação de processos dialógicos enfrenta obstáculos de natureza institucional, política e subjetiva, que não são superados espontaneamente. A partir de uma perspectiva crítica, Costa e Loureiro (2024) aprofundam essa discussão ao compreenderem os conflitos ambientais como expressões das contradições estruturais do modo de produção capitalista, ressaltando a importância das lutas sociais nos processos de emancipação.

Nessa direção, a construção de processos educativos dialógicos precisa estar articulada à problematização das relações de poder, das desigualdades e dos interesses antagônicos que atravessam os territórios, reconhecendo que a transformação da realidade socioambiental exige mudanças que ultrapassam a esfera dos valores e comportamentos individuais.

Assim, por reconhecer que há uma disputa de concepções e de práticas sobre as questões ambientais, diante da busca pela compreensão e enfrentamento das problemáticas ambientais, e que essa se estabelece para além dos muros da escola, na próxima seção discuto implicações desta à EA em contextos não escolares, com enfoque na GA em Unidades de Conservação, uma vez que o problema social desta pesquisa resulta da legitimação de concepções hegemônicas de valoração econômica da natureza em discursos de jovens do Ensino Médio relacionados à concessão do PEIb.

3 ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL: SIGNIFICAÇÕES E EDUCABILIDADES AMBIENTAIS EM DISPUTA

Neste capítulo, dando continuidade à análise de conjuntura que se relaciona ao problema social de pesquisa, procuro evidenciar como as relações de força que permeiam a hegemonia das questões ambientais se manifestam sobre o estabelecimento de áreas protegidas (AP). Para isso, analiso as diferentes significações atribuídas a essas áreas ao longo da história.

Diante do atual cenário de emergência climática, as áreas protegidas passaram a ser enunciadas em discursos de diferentes setores como uma das principais soluções para enfrentar as mudanças do clima. Isso ocorre, pois, ao proteger os ambientes naturais, as AP contribuem para mitigação dos efeitos climáticos, além de atuarem na redução das emissões de gases de efeito estufa, sendo um importante mecanismo de armazenamento e captura de carbono (IUCN/WCPA, 2011). Todavia, ainda que a defesa de áreas protegidas se configure em uma narrativa hegemônica, os significados em torno de sua implementação se fazem múltiplos em função de interesses socialmente distintos.

Dessa maneira, na busca por compreender a disputa de interesses que incide sobre a criação de áreas protegidas na contemporaneidade, demanda-se uma análise dos diferentes usos, sentidos e significações historicamente atribuídos a esses espaços, bem como identificar os eventos, as racionalidades e os atores sociais envolvidos em seus processos de constituição.

Segundo estudiosos do campo ambiental, desde a segunda metade do século XX, o termo "áreas protegidas" passou a ser empregado mundialmente para fazer referência a determinados espaços que, de alguma forma, fomentavam a proteção à natureza, embora atividades humanas vinculadas à demarcação de áreas naturais protegidas, denominadas de "sítios naturais" por alguns estudiosos, datam do período Neolítico, no qual essas eram utilizadas principalmente para fins religiosos e recreativos (Berkes, 1999; Posey, 1999; McNeely, 2000; Harmon; Putney, 2003, Coelho, 2018; Dourojeanni, 2001; Santos; Amorim, 2023).

Conforme registros históricos, na Idade Antiga, a demarcação de áreas naturais foi estabelecida por alguns povos mesopotâmicos, principalmente, para atividades relacionadas à caça. No entanto, pelo fato de parte da região possuir clima desértico, com períodos de cheias e baixas das águas, a sobrevivência desses estava atrelada ao conhecimento das condições naturais e da manutenção dos bens naturais, com destaque para os hídricos – ainda

que, posteriormente, a formação dos primeiros núcleos urbanos, com a construção de grandes sistemas hidráulicos para armazenamento e drenagem das águas, tenha ocasionado impactos ambientais, alterando os ecossistemas naturais e, consequentemente, suas áreas protegidas (Brito, 2003; Dourojeanni; Pádua, 2001).

Na época da Roma Antiga, entre os anos de 753 a.C. a 476 d.C., o uso de áreas naturais destinava-se, sobretudo, para a obtenção de madeira e, para tanto, foram criadas reservas florestais (Coelho, 2018). Nessa época, também há registros do estabelecimento de algumas áreas protegidas em países asiáticos, tendo no ano de 252 a.C. o então imperador da Índia proibido atividades ligadas à caça, à pesca e ao corte de árvores em uma grande extensão de seu império (Mackinnon *et al*., 1986). De igual modo, há registros da criação de áreas de proteção na Indonésia, na ilha de Sumatra, pelo rei de Srivijya, que data do ano de 684 d.C. (Miller, 1997).

Seguindo a linha do tempo, na Idade Média, o estabelecimento de áreas protegidas esteve relacionado, majoritariamente, ao uso recreativo, sendo na historiografia medieval a caça descrita como uma das práticas mais estimadas dos monarcas, ao passo que foram criadas algumas reservas reais para essa finalidade (Smith, 2013). Nesse contexto, o rei Guilherme I da Inglaterra, no ano de 1084, fez o primeiro inventário nacional de terras, no qual foram estabelecidos os recursos naturais produtivos de seu país e os usos sobre esses, com a demarcação de áreas para pesca, agricultura, reservas para caça, dentre outras atividades (Mackinnon *et al*., 1986).

Na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVII, incorporou-se um uso contemplativo, associado a uma visão paisagística sobre a Natureza, com algumas áreas protegidas fazendo parte da composição dos grandes jardins reais. Mais adiante, já na transição para a Idade Contemporânea, na segunda metade do século XVIII, como o avanço da industrialização nas cidades europeias acarretou uma grande devastação de áreas naturais, o estabelecimento de áreas protegidas voltou-se para recreação da população urbana, como também para mitigação das interferências da paisagem. Esses fatos levaram à criação dos primeiros parques urbanos, que para alguns estudiosos são concebidos como os precursores dos atuais parques nacionais, uma das tipologias de áreas protegidas mais conhecida mundialmente (Menezes, 2014; Jeronymo; Silva; Fonseca, 2021; Coelho, 2018; Santos; Amorim, 2023).

Nesse período histórico, os movimentos de construção e afirmação das identidades nacionais, influenciados pelas revoluções americana e francesa, também são compreendidos como influenciadores da construção de áreas protegidas, em virtude de esses assumirem uma

forte retórica que correlaciona o caráter de um povo com a sua paisagem, o que implicou diretamente nas políticas ambientais (Vitte, 2017). Por exemplo, a criação do Parque Nacional de Yellowstone, em 1872, nos EUA, é considerada um marco na história das áreas protegidas por ter sido o primeiro parque legalmente criado por um país, fortalecendo as discussões e políticas públicas sobre a determinação dessas áreas. Esse fato está associado à afirmação da identidade e cultura norte-americana, de forma que, na época, muitas áreas protegidas passaram a ser denominadas de "monumentos" naturais nacionais, ação que também tinha como intuito confrontar o jovem patrimônio norte americano ao consolidado patrimônio cultural europeu. Seguindo esse propósito, nas justificativas para a criação do Parque Nacional de Yellowstone, constava o impedimento da apropriação e exploração privada dos recursos, com destaque para as águas termais, característica da região, e a garantia de visitação e acesso ao público (Dourojeanni; Pádua, 2001).

A partir desse breve panorama histórico sobre a origem e criação de AP, é possível notar que os usos sobre essas se fizeram diversos ao longo da história, com seus interesses fortemente relacionados às classes dominantes. No entanto, na contemporaneidade, com o advento de mudanças estruturais na conjuntura mundial, sobretudo do campo social e político, que levaram os Estados a se tornarem os principais atores sociais responsáveis por delimitar e gerir essas áreas, os usos e os interesses associados a outras classes sociais foram sendo estabelecidos, os quais também passaram a ser fortemente influenciados pela ciência, em virtude de um aumento significativo de pesquisas no campo ambiental e pelos movimentos ambientalistas, que desde a sua origem são vistos como grandes defensores de AP, sob grande influência de uma concepção conservacionista, cujo o valor intrínseco da natureza é posto como o principal determinante para a proteção ambiental.

Ademais, vários encontros e acordos ambientais internacionais firmados a partir do século XX são vistos como importantes acontecimentos rumo à institucionalização de políticas ambientais voltadas para AP, sendo a Convenção para a Preservação de Animais Selvagens, Pássaros e Peixes na África, também denominada de Convenção de Londres de 1900, reconhecida como um dos primeiros tratados multilaterais e incentivar a criação dessas áreas (Coelho, 2018; Dourojeanni, 2001).

Neste contexto, tendo em vista que a conjuntura internacional da primeira metade do século XX foi marcada por grandes conflitos e guerras entre diversos países, faz-se necessário destacar como esse período imprimiu novos interesses sobre a natureza e, consequentemente, sobre as áreas protegidas, com o valor simbólico-estético fortemente atrelado aos ideais

nacionalistas. No processo político de unificação territorial alemã, por exemplo, com destaque para o período entre a Primeira e a Segunda Guerra, em que houve a ascensão do Nazismo, a natureza tornou-se um forte componente ideológico da concepção nacionalista, sendo o espaço vital (*Lebensraum*) da pureza racial alemã compreendido a partir de uma conjunção entre o território, a paisagem e a natureza.

Neste sentido, a conservação da natureza adentrou a estrutura política do Estado alemão, seja por meio de discursos oficiais, que legitimavam a proteção das florestas, dos solos, dos corpos d'água, seja pela implementação de políticas, com a proposição de leis que, no âmbito nacional, dispunham sobre o papel do Estado na conservação da natureza, com a visão de bem comum acima do individual e, no âmbito local, concebiam o papel das organizações não governamentais, dos governos locais e provincianos na elaboração de políticas de planejamento e conservação da paisagem regional (Barthelmess, 1988; Wettengel, 1993).

Quando Adolf Hitler chegou ao poder, em 1933, em meio a busca pela expansão territorial da Alemanha, a criação de organizações sociais privadas ou governamentais de proteção e preservação da natureza, sob o lema de "volta à terra", foi incentivada com apoio de intelectuais, como Walther Darré – o qual veio a fazer parte de seu governo como Ministro da Agricultura. Eles atribuíam à paisagem um valor simbólico e educacional, acreditando que ela contribuía para o fortalecimento da relação entre ambiente e raça (Cioc, 1998 *apud* Vitte, 2017). Já no que tange às concepções e práticas ambientais, os ideais de Darré se baseavam em fundamentos da agricultura biodinâmica tanto para agricultura quanto para o manejo de florestas.

Nesta perspectiva, uma das primeiras medidas adotadas pelo regime nazista foi a reformulação da legislação voltada à proteção das florestas e da natureza. A Lei Florestal do Reich (1934) reforçou a responsabilidade do Estado na conservação das florestas, enquanto a Lei de Proteção da Natureza do Reich (1935) ampliou a proteção para paisagens, monumentos naturais, espécies da fauna e da flora e outros espaços naturais considerados de interesse público. A nova legislação também estabeleceu que os órgãos governamentais deveriam consultar a administração central responsável pela conservação da natureza antes da aprovação de projetos capazes de modificar significativamente a paisagem. Paralelamente, o regime implementou políticas de reflorestamento com espécies nativas e determinou a substituição de espécies exóticas em diversas áreas, algumas das quais vieram a constituir reservas naturais nacionais, como Schorfheide, na Pomerânia, Rominten, na Prússia Oriental, e o delta do rio

Memel (CIOC, 1999). Contudo, conforme argumenta Vitta (2017), tais iniciativas de conservação não podem ser compreendidas dissociadas do projeto político-ideológico nazista, uma vez que a reforma ambiental foi articulada à reforma racial, integrando um mesmo projeto de organização da sociedade.

Na primeira metade do século XX, outra nação que protagonizou ações voltadas para a conservação da natureza que também culminaram na formação de áreas protegidas foi a União Soviética, oficialmente chamada de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Após a derrubada do czarismo na Revolução Russa, de 1917, Lênin, ao assumir a liderança do governo dos sovietes, ratificou a criação do Comissariado Popular de Educação, que estabelecia a conservação como uma de suas pautas de trabalho, tendo estruturado reservas ecológicas da natureza, as zapovedniki, destinadas à pesquisa científica.

Conforme a literatura sobre a história da conservação da natureza, os discursos e as ações ambientais desenvolvidos nos primeiros anos da então União Soviética foram influenciados pelas formulações marxianas acerca da relação entre sociedade e natureza. Ao desenvolver o conceito de metabolismo, Marx (1982) compreende o trabalho como um processo de intercâmbio material entre os seres humanos e a natureza, por meio do qual ambos se transformam mutuamente. Nessa perspectiva, as formas de apropriação da natureza são historicamente constituídas pelas relações sociais de produção. Assim, ao subordinar a natureza à lógica da produção de valor, o modo de produção capitalista produz uma ruptura no metabolismo entre sociedade e natureza, comprometendo os processos de reprodução da vida (Foster, 2005).

Infelizmente, esses ideais ecológicos foram se dissolveram ao longo dos governos da URSS, sendo o período stalinista, estabelecido em meados da década de 1920, marcado por um regime autoritário e repressivo, que, na busca por uma rápida expansão industrial, protagonizou uma intensa degradação ambiental, inclusive, com perseguições a pensadores ecológicos. Na década de 1950, há um retorno dos ideais ecológicos do início do século. A Sociedade Naturalista de Moscou (MOIP) restabelece a política das *zapovedniki,* ao passo que se assiste um crescimento dos movimentos estudantis conservacionistas, e a VOOP (Sociedade Russa de Conservação) passa a ser a maior organização ambientalista no mundo (Foster, 2020).

É possível identificar avanços em concepções e políticas na área ambiental na primeira metade do século XX em diferentes países, bem como alguns acordos internacionais voltados para a conservação da Natureza. A saber: a Convenção Relativa à Preservação da Fauna e da

Flora em seu Estado Natural (ou Convenção de Londres 1933), assinado pelos poderes coloniais europeus na busca pela conservação da natureza na África, e a Convenção para a Proteção da Flora, da Fauna e das Belezas Cênicas Naturais dos Países da América, também conhecida como Convenção de Washington, firmada em 1940 pelos EUA. Embora sejam consideradoss importantes marcos para internacionalização das políticas públicas de conservação da natureza em âmbito global, o contexto histórico de grandes guerras mundiais levou a uma supressão de estudos e iniciativas na área ambiental, sendo inúmeros os efeitos diretos e indiretos à natureza, como aumento da pressão por recursos naturais e energia, contaminações e interrupção da atuação dos sistemas de gestão ambiental.

Diante de inúmeros impactos sociais, econômicos e ambientais decorrentes deste contexto, após o término da Segunda Guerra Mundial, grandes nações se reuniram com intuito de instituírem uma cooperação internacional e firmarem acordos que permitissem a reestruturação social e econômica das partes envolvidas, criando a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, que tinha como objetivo de estabelecer a paz e a segurança internacional, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o propósito de firmar uma cooperação intelectual entre as nações. Em 1948, ambas as organizações ampararam a criação da União Internacional para a Proteção da Natureza (IUPN), que passou a ser denominada de IUCN (União Internacional para Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais) em 1956, consagrada como o principal órgão internacional relacionado à conservação da natureza (Franco; Schittini; Braz, 2015).

Uma das primeiras ações da IUCN foi a formulação de uma lista de parques nacionais e outras áreas protegidas, que, posteriormente, foi denominada de Lista de Áreas Protegidas das Nações Unidas, sendo criada em 1960, por essa instituição, a Comissão de Parques Nacionais, que depois se tornou a Comissão Mundial de Áreas Protegidas. Desde a década de 1960, CMAP e IUCN realizam congressos mundiais de áreas protegidas, aproximadamente a cada 10 anos (Maretti, 2022), sendo este o principal órgão responsável pela definição, registro e classificação das “áreas protegidas” em todo mundo, através do Sistema IUCN de Categorias de Gestão de Áreas Protegidas, o qual concebe que:

> Uma área protegida é um espaço geográfico claramente definido, reconhecido, dedicado e gerido, através de meios legais ou outros igualmente eficazes, com o objetivo de garantir a conservação a longo prazo da natureza, juntamente com os serviços ecossistêmicos e os valores culturais associados. (IUCN, 2021)

Desta maneira, em consonância com a reestruturação da ordem social e política em escala global a partir da segunda metade do século XX, a qual reforçou a perspectiva do multilateralismo, processo que decorre de uma cooperação conjunta de países (Estados) em torno de algum tema, acordo ou agenda, e estabelece normas de governança global, os discursos e políticas relacionadas às áreas protegidas vêm sendo fortemente influenciados por ideais e interesses das Organizações Internacionais (OIs), que podem ser classificadas em dois tipos: 1) intergovernamentais, quando são amparadas pelos governos, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial do Trabalho (OMC), ou 2) não governamentais, que são estabelecidas pela sociedade civil.

Nestas condições, os rumos dos acordos internacionais, como aqueles relacionados à questão ambiental, são intrinsecamente associados aos interesses dos países membros das OIs, os quais, por sua vez, associam-se aos fatores histórico-sociais que permeiam estes. No período entre o término da Segunda Guerra Mundial e início dos anos 1970, por exemplo, a despeito das discussões e acordos ambientais internacionais firmados, tanto as nações hegemônicas[8], sob discursos de sobrevivência e consolidação de suas economias pós-guerra, quanto os países socialistas, com destaque para a URSS, e os países subdesenvolvidos, como o Brasil, protagonizaram uma considerável expansão de suas economias, decorrente, principalmente, de uma ampliação da industrialização, que afetou diretamente em seus contextos ambientais.

Foi justamente este período, também conhecido como "Era de Ouro do Capitalismo" (Hobsbawm, 1995), que substanciou a ocorrência de dois grandes acontecimentos históricos muito referenciados por estudiosos/as do campo ambiental, isto é, a Revolução Tecnológica (Terceira Revolução Industrial) e a corrida armamentista entre EUA e da URSS, a qual levou à formação de um complexo industrial-militar de ambos os lados, por terem causado intensos impactos e conflitos ambientais, a partir de um uso intensivo de produtos químicos na produção industrial e agrícola e uma demanda crescente por bens naturais.

Por conseguinte, paralelo a essa intensa degradação ambiental em nível mundial, discursos sobre poluição, limites dos recursos naturais, consequências da guerra nuclear e superpopulação foram adentrando a opinião pública, os debates e as agendas internacionais, fazendo com que o modelo societário hegemônico e o estilo de vida proposto por ele, baseado no consumismo e acumulação de bens e mercadorias, com intensa exploração dos recursos naturais, serem amplamente questionados. Assim, diante desse contexto ambiental, ainda na

[8] Esse crescimento das nações capitalistas foi acompanhado de um resgate de elementos estruturantes do período imperialista (1875-1914), como o militarismo e os monopólios de capitais, tendo contribuído significativamente para a acumulação de capital.

década de 1960, o movimento ambientalista moderno consolidou-se enquanto movimento social global, e deu-se início aos primeiros grandes encontros internacionais relacionados à questão ambiental organizados pelas OIs (Mccormick, 1992; Leff, 1995; Diegues, 1996; Porto-Gonçalves, 2012; Acselrad, 2009; Alier, 2015).

No ano de 1968, diferentes atores sociais, entre eles pesquisadores, políticos e grandes personalidades do mundo empresarial, sob iniciativa do então empresário italiano Aurelio Peccei, presidente honorário da Fiat, reuniram-se para debater problemas que afetavam a humanidade na época e o futuro das condições humanas em nosso planeta, e desse encontro consolidou-se a formação do Clube de Roma. Uma das ações mais marcantes do Clube deu-se em 1972, ao solicitar a cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, sigla em inglês), liderado por Dennis e Donella Meadows, um relatório que evidenciasse a relação entre a questão ambiental e as questões de ordem política, econômica e social.

O relatório, que foi intitulado "Os Limites do Crescimento", ao levar em consideração o aumento populacional e o esgotamento dos recursos naturais como variáveis de análise, concluiu que, se o ritmo de consumo dos recursos naturais continuasse o mesmo, em 100 anos o esgotamento desses seria inevitável. Em meio a apoiadores e críticos, tal estudo foi apresentado na primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada neste mesmo ano, em Estocolmo, na Suécia, que tinha por objetivo discutir a problemática ambiental global.

Um dos principais desdobramentos da conferência foi a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em 1974 (Raynaut, 2006), que desde a ocasião tornou-se o principal responsável pela coordenação da agenda internacional sobre o meio ambiente (PNUMA, 2021). Dando continuidade às discussões e ações em torno da questão ambiental mundial, em 1983, a Assembleia Geral da ONU criou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), presidida por Gro Harlem Brundtland, mestre em saúde pública e ex Primeira-Ministra da Noruega. Um dos atos mais significativos da CMMAD foi a entrega, em 1987, de um documento denominado "Nosso Futuro Comum" (*Our Common Future*), que também ficou conhecido como Relatório Brundtland, o qual trazia o conceito de "Desenvolvimento Sustentável". Sendo ele:

> O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de

> realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats. (CMMAD, 1988)

Na II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92, Rio-92 ou Cúpula da Terra), realizada no Brasil em 1992, representantes dos 179 países participantes acordaram e assinaram a Agenda 21 Global, que propõe um plano de ação, no qual, conciliando estratégias de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica, o Desenvolvimento Sustentável é concebido como um novo modelo de desenvolvimento para o século XXI. Desde então a retórica do "Desenvolvimento Sustentável" foi amplamente apropriada e legitimada no debate ambiental internacional, tornando-se a concepção ideológica central dos encontros, acordos e políticas firmados entre as OIs.

Além da Agenda 21, essa conferência também gerou a Declaração do Rio, um conjunto de 27 princípios por meio dos quais deveriam estabelecer a interação dos seres humanos com o planeta; a Declaração de Princípios sobre Florestas, que que estabelece proposições para a gestão e conservação das florestas; a Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas, na qual é reconhecido o contexto de mudanças climáticas da Terra e seus efeitos negativos como uma preocupação comum da humanidade; por fim, a Convenção sobre Diversidade Biológica, cujo objetivo era estabelecer normas e princípios que deveriam reger o uso e a proteção da diversidade biológica em cada país signatário, sendo a criação de áreas protegidas prevista como um importante mecanismo de proteção da biodiversidade.

Atualmente, o conceito de áreas protegidas estabelecido pela CDB, que se refere a "uma área definida geograficamente que é destinada, ou regulamentada, e administrada para alcançar objetivos específicos de conservação", é a definição legal presente nos acordos internacionais sobre conservação da natureza, ainda que na prática o conceito da UICN e de sua CMAP (Comissão Mundial de Áreas Protegidas) seja o mais utilizado (Maretti, 2022). Sendo assim, mesmo que não seja explícito legalmente, as duas definições de AP, da IUCN e da CDB, são dadas como equivalentes, ao passo que o que é determinado como área protegida ou não fica a cargo das políticas e leis de cada país, respeitando as categorias de gestão de AP da IUCN (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias de gestão de áreas protegidas da IUNC

No.	Nome	Descrição
Ia	Reserva natural estrita	Estritamente protegida em termos de biodiversidade e geomorfologia. Muitas vezes pequenas, por exemplo: ■ Ilhas costeiras de reprodução de aves marinhas ■ Montanhas e lagos sagrados
Ib	Área silvestre	Normalmente grandes áreas não modificadas ou ligeiramente modificadas que mantém seu caráter natural. Muitas vezes territórios de Povos Indígenas cujas necessidades de subsistência continuam a ser atendidas. Exemplos: ■ Grandes áreas de tundra sem estradas ■ Áreas remotas de montanhas ou zonas úmidas com acesso limitado e pouco uso humano
II	Parque Nacional	Grandes áreas naturais ou quase naturais com processos ecológicos em larga escala, espécies e ecossistemas típicos e oportunidades recreativas sustentáveis. Exemplos: ■ Áreas de savana tropical adequadas para a observação da vida silvestre ■ Grandes áreas de floresta tropical com pouca ou nenhuma habitação humana
III	Monumento natural	Áreas reservadas para a proteção de um monumento natural. Este pode ser um relevo, um monte submarino, uma característica geológica ou uma característica viva. Frequentemente pequenas. Exemplos: ■ Montanhas sagradas, formações rochosas incomuns ■ Montes submarinos
IV	Área de Gestão de habitats/ espécies	Áreas para proteger determinadas espécies ou habitats. Muitas precisam de intervenções regulares e ativas para atender às necessidades das espécies ou habitats em questão. Exemplos: ■ Mata de floresta manejada tradicionalmente ■ Pequenas áreas de zonas úmidas com flora e fauna raras e associadas
V	Paisagem terrestre ou marinha protegida	Áreas onde a interação das pessoas e da natureza ao longo do tempo produziu um caráter distinto com significativo valor ecológico, biológico, cultural e paisagístico. Exemplos: ■ Áreas de agricultura ou pecuária tradicional com alta biodiversidade associada
VI	AP com uso sustentável dos recursos naturais	Áreas protegidas que conservam ecossistemas juntamente com os valores culturais e sistemas tradicionais de gestão de recursos naturais associados. Exemplos: ■ Seringueiros na floresta tropical ■ Pesca de pequena escala e sustentável em áreas marinhas

Fonte: Melhores práticas para atingir a Meta 30x30 Áreas Protegidas e Outras Medidas Eficazes de Conservação Baseada em Área, abril de 2023.

Qualquer que seja a categoria estabelecida, ela deve corresponder ao objetivo principal de uma área protegida que é a conservação, resguardando pelo menos três quartos da área (“regra dos 75%”) para tanto, com a possibilidade de uma parte dessa ser utilizada para outros fins, como infraestrutura turística ou assentamentos existentes. Partindo desses requisitos, a IUCN também estabelece quatro tipos de governança de áreas protegidas, definindo quem detém autoridade e responsabilidade em cada um (Quadro 2).

Quadro 2 – Tipos de governança de áreas protegidas da IUCN

	Nome	Descrição
A	Governança por governo	■ Governada por ministério/agência federal ou nacional ■ Governada por ministério/agência subnacional ■ Governança delegada pelo governo (por exemplo, a uma ONG)
B	Governança compartilhada	■ Gestão colaborativa (múltiplos níveis de influência) ■ Gestão conjunta (gestão pluralista por conselho) ■ Gestão transfronteiriça (vários níveis de governança em múltiplos países)
C	Governança privada	■ Governança por proprietário individual ■ Governança por organizações sem fins lucrativos (ONGs, universidades, grupos religiosos) ■ Governança por organizações com fins lucrativos (pessoas físicas ou jurídicas)
D	Governança por Povos Indígenas e Comunidades Locais	■ Áreas e territórios conservados de Povos Indígenas ■ Áreas comunitárias conservadas – com a gestão outorgada oficialmente a comunidades locais

Fonte: Melhores práticas para atingir a Meta 30x30 Áreas Protegidas e Outras Medidas Eficazes de Conservação Baseada em Área, abril 2023.

Diante de uma reconhecida insuficiência em número e extensão de áreas protegidas em todo mundo, na 10ª Conferência das Partes (CoP – *Conference of Parties*), realizada em Nagoya, capital e maior região metropolitana da província de Aichi, em 2010, a CDB estabeleceu um Plano Estratégico para a Biodiversidade, por meio de 20 proposições, denominadas Metas de Aichi. Na meta de número 11, A CDB propôs que, para além dos sistemas de áreas protegida, a conservação fosse realizada por meio de "Outras Medidas Efetivas de Conservação baseada em áreas" (OMEC)[9], reconhecendo o papel de outras práticas que contribuem para a conservação, que podem ser realizadas por diferentes atores complementarmente às áreas protegidas, como as comunidades locais, os povos indígenas e tradicionais, o setor privado e, inclusive, os governos (Gatti, 2020).

A efetiva inclusão e definição das OMEC nos relatórios da comunidade internacional deu-se apenas anos depois, na 14ª Conferência das Partes, em 2018, em Sharm El-Sheikh, após solicitação da CMAP da UICN, sendo o termo "áreas conservadas" (*conserved areas*) usualmente o mais utilizado para as OMEC. A CDB define OMEC[10] como:

[9] Sigla que se origina do inglês: *Other effective area-based conservation measures* (OECM)

[10] 1. "Conservação auxiliar" – áreas que proporcionam conservação in-situ como subproduto do manejo, embora a conservação da biodiversidade não seja um objetivo (por exemplo, alguns campos de treinamento militar) 2. "Conservação secundária" – conservação ativa de uma área onde os resultados da biodiversidade são apenas um objetivo de manejo secundário (por exemplo, alguns corredores de conservação). 3. "Conservação primária" – áreas que atendem à definição de área protegida da IUCN, mas onde a autoridade responsável pela governança não deseja que a área seja listada como área protegida. (The Nature Conservancy, 2023)

> Uma área geograficamente definida que não seja uma Área Protegida e que é regida e administrada de forma a alcançar resultados positivos e sustentáveis a longo prazo para a conservação in-situ da biodiversidade, com funções e serviços ecossistêmicos associados e, onde aplicável, valores culturais, espirituais, socioeconômicos e outros valores localmente relevantes. (CDB, 2018, p. 14)

Sendo assim, as OMEC são compreendidas como áreas em que a conservação não constitui o objetivo principal, mas que proporcionam a conservação efetiva da biodiversidade como um resultado ou objetivo secundário de gestão. A aposta na consolidação desse instrumento reside na ampliação das possibilidades de reconhecimento de áreas que contribuem para a conservação da biodiversidade para além das Unidades de Conservação tradicionais, incluindo Territórios e Áreas Conservados por Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais e Locais (TICCA) e áreas protegidas privadas.

Nesse contexto, os mecanismos de conservação adotados por iniciativas privadas são frequentemente concebidos como mais ágeis do que aqueles vinculados ao poder público, ao mesmo tempo em que são apresentados como uma estratégia capaz de ampliar o engajamento de diferentes atores na conservação da natureza. As áreas protegidas privadas compreendem iniciativas administradas por organizações sem fins lucrativos, empreendimentos de ecoturismo, empresas, instituições religiosas, órgãos de pesquisa e indivíduos (The Nature Conservancy, 2023).

O crescente destaque atribuído a esse instrumento pode ser observado na rápida expansão das OMEC em escala global. Dados apresentados durante o XII Seminário de Áreas Protegidas e Inclusão Social (SAPIS) e VII Encuentro Latinoamericano de Áreas Protegidas y Conservación Comunitaria (ELAPIS), indicam que o número de áreas reconhecidas mundialmente passou de aproximadamente 50 para mais de 7 mil entre 2021 e 2025. No contexto latino-americano, países como Colômbia, Peru e Equador já somam cerca de 15,1 milhões de hectares reportados à base global de dados das OMEC, indicando a crescente centralidade desse instrumento nas estratégias contemporâneas de conservação da biodiversidade (MMA, 2026).

Ainda que na atualidade alguns estudos e políticas ambientais venham reconhecendo o importante papel de grupos não hegemônicos, como os povos indígenas e comunidades tradicionais, na conservação e preservação da natureza, atribuindo suas significações e usos da natureza à integridade de muitos ecossistemas naturais, a qual é compreendida como um importante elemento para criação de AP, concepções e práticas ambientais que não estão alinhadas à lógica hegemônica do Desenvolvimento Sustentável são pouco referenciadas nos

discursos e ações propostas pelas OIs. Tal questão faz com que algumas visões ambientalistas sejam mais legitimadas, quais sejam: conservacionista, que compreende que a manutenção dos ecossistemas naturais só é possível sem nenhuma interferência humana, incluindo os atores locais da responsabilização pela degradação desses, e a pragmática, cujo foco se concentra na elaboração de normas a serem seguidas a partir de mudanças tecnológicas e/ou comportamentais.

Nessa lógica, a Cúpula do Milênio das Nações Unidas, ocorrida em Nova York, no ano de 2000, cujo objetivo foi debater os principais problemas do mundo no novo milênio, teve como um dos resultados a criação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecendo metas, alinhadas à perspectiva do Desenvolvimento Sustentável, a serem seguidas pelos países membros no período entre 2000 e 2015. Dez anos depois, em meio à discussão de uma ampliação desses objetivos, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), realizada no Rio de Janeiro, em 2012, foi acordado o estabelecimento de um Grupo de Trabalho (GT) que tinha a incumbência de organizar novos objetivos a serem incorporados à agenda de desenvolvimento pós-2015, processo que culminou na criação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)[11], que, conforme os seus proponentes, entrelaçam interesses econômicos, sociais e ambientais.

Neste contexto, a consolidação de áreas protegidas e conservadas é posta como uma importante ação para o cumprimento de metas e compromissos globais, visto que investimentos em AP passa a atender não só as proposições da CDB, como também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em especial aos objetivos 14 e 15, que tratam da conservação da vida na água e na terra.

Conforme dados do relatório Planeta Protegido, 22,5 milhões de km² (16,64%) de ecossistemas terrestres e aquáticos e 28,1 milhões de km² (7,74%) de águas costeiras e do oceano estão dentro de áreas protegidas e conservadas documentadas, o que revela um aumento

[11] Os ODS representam um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030. Tais objetivos que decorrem da consolidação da Agenda Pós-2015, adotada por 193 Estados membros da ONU, incluindo o Brasil, foram baseados do Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que incluem compromissos para as crianças e os adolescentes nas áreas de pobreza, nutrição, saúde, educação, água e saneamento e igualdade de gênero contidos nos precursores dos ODS, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Os ODS se constituem a partir de 17 objetivos, sendo eles: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; água potável e saneamento; Energia limpa e acessível; Trabalho descente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção sustentáveis; Ação contra mudança global do clima; Vida na água; Vida na terra; Paz, justiça e instituições eficazes; e Parcerias e Meio de implementação. (Nações Unidas Brasil, (https://brasil.un.org/pt-br)).

de mais de 21 milhões de km² (42% da cobertura atual) desde 2010, com previsão do quantitativo de cobertura terrestre ultrapassar os 17%, uma vez que muitas áreas protegidas e conservadas ainda não são oficialmente demarcadas (UNEP-WCMC, UNEP, IUCN, 2020). Com base no relatório Melhores práticas para atingir a Meta 30x30, produzido pelo Departamento de Meio Ambiente, Alimentação e Assuntos Rurais do Reino Unido, pelo The Nature Conservancy, em 2023, calcula-se que 40% das áreas protegidas terrestres e paisagens terrestres ecologicamente intactas e pelo menos 36% das florestas intactas estão sob direitos de posse de povos indígenas, os quais detêm pelo menos metade das terras do mundo, com grande parte delas sob regime de direito sobre terras tradicionalmente ocupadas, o que corresponde aproximadamente a 38 milhões de hectares, um quinto a um quarto da superfície terrestre (The Nature Conservancy, 2023).

Esses dados tornam os TICCA fundamentais para atingir as metas globais de conservação, por abrigarem grandes índices de biodiversidade e garantirem um considerável estoque de carbono. Entretanto, como a determinação desses territórios na prática não seguem as normas estabelecidas pelos órgãos internacionais, muitos deles são classificados como agrupamentos associados, tais como "territórios e áreas conservadas por povos indígenas e comunidades locais" ou "territórios de vida" (ICCAs), o que os levam a se enquadrarem em ambas categorias, AP ou OMEC, podendo também haver aqueles que não correspondem a nenhuma delas, a depender das práticas e preferências de autodeterminação estabelecidas pelos atores locais. Neste ponto, vale ressaltar que, de acordo com os princípios da UICN,

> Somente aquelas áreas onde o objetivo principal é conservar a natureza podem ser consideradas áreas protegidas; esta definição também pode incluir muitas áreas com outros objetivos no mesmo nível de importância que a conservação, mas, em caso de conflito, a conservação da natureza será a prioridade" e o de que "A definição e as categorias de áreas protegidas não devem ser usadas como justificativa para desapropriar as pessoas de suas terras". (The Nature Conservancy, 2023, p. 16)

Atualmente, o quantitativo de área a ser conservada e protegida proposto pela CDB segue o estabelecido na 15ª Conferência da ONU sobre Biodiversidade, realizada na cidade chinesa de Kunming, em 2021, que concerne em 30% de território até 2030, meta que ficou conhecida como "30 por 30".

Partindo desse panorama mundial sobre a consolidação de áreas protegidas, pode-se concluir que na contemporaneidade o estabelecimento dessas se relacionam a normas e objetivos postos por OIs internacionais, as quais assumem que os seus interesses se voltam para a conservação da natureza, com os usos condicionados à proteção desta, especialmente nas

últimas décadas em que vivenciamos um quadro de significativas mudanças climáticas. Já com relação aos atores que atuam sobre a gestão destas, o Estado, globalmente, detém o maior quantitativo de área, ainda que outros atores tenham tido oportunidades de atuação, sendo os IPCL, empreendimentos de ecoturismo, empresas e *trusts* de governos locais os mais reconhecidos.

Sendo assim, diante de um contexto em que o Estado é maior detentor de AP em todo mundo, tendo o incentivo estatal ao estabelecimento de AP privadas crescido nas últimas décadas, há de se considerar as implicações da conjuntura internacional sobre a sua atuação diante de uma reestruturação da ordem social mundial capitalista, datada do final do século XX e início do século XXI, com a emergência do neoliberalismo.

Para os neoliberais o modelo social e econômico posto pela social-democracia na primeira metade do século XX, que, posteriormente, levou ao Estado do Bem-Estar Social na Europa, ao resguardar a concepção intervencionista do Estado, acabou por comprometer diretamente na liberdade dos cidadãos e na concorrência do mercado, afetando a prosperidade de todos (Anderson, 1995). Deste modo, de encontro aos ditos ideais progressistas frente ao Estado Liberal, a ideologia neoliberal fundamentou-se na ideia de Estado Mínimo, concebendo este como ineficiente na busca por melhores resultados econômicos e sociais.

Neste contexto, é oportuno ressaltar que na época as ações e políticas públicas articuladas pela social democracia em prol do bem comum se estabeleceram dentro de um Estado burguês; portanto, ainda que naquele momento elas tenham sido consideradas de oposição ao Estado Liberal, seus interesses estavam articulados aos interesses da burguesia, e não da classe trabalhadora, sendo os ideais e as relações de produção capitalista também reproduzidos dentro desta configuração estatal (Seufert *et al.*, 2023; Mamed, 2022; Martins; Gameiro, 2014; Unmüßig, 2014).

No que tange o modelo neoliberal, este pode ser compreendido como uma forma de retomada e ampliação do capital através do resgate de ideais fundamentais clássicos, como a iniciativa individual (privada) e a valoração econômica (mercantilização) de tudo que fosse possível na busca pelo crescimento econômico (acumulação de capital), o que acarretou novas significações sobre a natureza, fortalecendo o seu processo de mercantilização. Neste sentido, a ascensão da concepção de terra (natureza) como mercadoria, entrelaça-se à emergência dos ideais liberais, como os de Jonh Locke, considerado por muitos como o pai do liberalismo, que, ao dispor sobre o direito da propriedade privada em sua defesa dos direitos naturais, acabou por conceber que as terras comunais fossem apropriadas por grandes proprietários, os quais, na

época, pertenciam à nobreza, e, posteriormente, vieram a compor a classe capitalista (Mccarthy; Prudham, 2004).

De posse dessa compreensão sobre a forma como o neoliberalismo se articula dentro do sistema capitalista e de que, hegemonicamente, a governança ambiental global se encontra sob regime de políticas neoliberais, Castree (2008), ao buscar compreender as implicações do neoliberalismo à natureza, identifica que os efeitos deste sobre o mundo não-humano não opera de forma uniforme, fazendo-se múltiplos, o que acaba por implicar em modalidades específicas (variantes ou híbridas) de neoliberalização da natureza. Sendo assim, o autor estabelece que a neoliberalização deve ser compreendida como um processo espaço-temporal, e que suas modalidades sobre a natureza podem ser potencialmente identificadas, ao operarem de maneiras semelhantes ou diferentes, por meio do que ele denominou de "correções ambientais".

A correção 1 se relaciona à crença na capacidade do neoliberalismo para gestão ecológica, ficando os órgãos estatais encarregados de manter o controle sobre o uso, de acordo com a lógica do mercado. Neste caso, as contradições entre economia e meio ambiente são amenizadas, ao passo que a natureza adentra no universo da acumulação de capital. Como exemplo desta correção, temos as compensações ambientais, em que a destruição da natureza pode ser compensada pela existência de áreas de natureza preservada em uma outra localidade. Já a correção 2 se relaciona a medidas neoliberais que visam expor elementos naturais protegidos e/ou controlados pelo Estado sob plena força da racionalidade de mercado e da acumulação de capital, fato este que ocorre quando determinadas áreas são destinadas à mineração, ou quando é retirada a proteção estatal para certos produtos agroalimentares, ficando a sua produção sob regime de livre comércio.

A correção 3 está ligada à estratégia de natureza degradante para lucro, em que a subsunção formal e/ou real da natureza é feita com pouca ou nenhuma consideração das repartições públicas ou governamentais; a exemplo do cultivo privado sancionado pelo Estado de alimentos geneticamente modificados em várias partes do mundo sem uma avaliação adequada das consequências ambientais. Por último, a correção 4 diz respeito às ações de responsabilidade do Estado decorrentes das relações entre a economia capitalista, a sociedade civil e o ambiente natural, visto que, nessa concepção, a natureza fornece elementos que sustentam a produção econômica e a reprodução social, e é atribuído ao Estado poder legal e financeiro para assegurar o seu uso.

Desta maneira, na lógica capitalista neoliberal, para evitar as contradições que surgem da lógica *interna* do capitalismo e seu confronto *externo* com a natureza, que é apenas

parcialmente subsumível às exigências da acumulação de capital, a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado e/ou grupos da sociedade civil se configura num estratégico mecanismo político-econômico, ao passo que políticas de austeridade, que visam a redução dos gastos públicos e o esvaziamento do setor público, são amplamente legitimadas. São exemplos destes tipos de ações estatais: a gestão de água e esgoto em países em estado de bem-estar, em que os possíveis prejuízos de uma gestão privada ou compartilhada são revistos pelo Estado, e a privatização das águas nos países mais pobres, como os da América Latina, em que o Estado evita assumir a responsabilidade direta para abastecimento e tratamento de água.

Portanto, um aspecto estruturante do neoliberalismo dentro da configuração estatal foi a mudança de sentido e interesses em torno da relação público-privado, com a gratuidade de bens comuns, como saúde, educação, moradia, água, terra e natureza, passando a ser amplamente questionada, ao mesmo tempo em que as políticas públicas são reconfiguradas com adoção de novos instrumentos jurídicos e políticos que diminuem o seu caráter público e abrem espaço para atuação privada, como contratados de gestão ou parcerias estabelecidos por meio de processos de terceirização, privatização, concessão e permissão da exploração de serviços públicos, para além de mecanismos que já eram articulados em prol do capital, como impostos, financiamentos, investimentos (a exemplo do ICMS Ecológico), selos de responsabilidade ambiental, programas de compensação ambiental e pagamentos por serviços ambientais (Mazetto, 2015).

Outro aspecto marcante foi a consolidação de uma nova forma de extração capitalista da riqueza, em que o valor financeiro passou a ser estruturante na geração de lucros e de acumulação de capital. Com isso, por meio de um processo de financeirização, os lucros e receitas que antes circulavam dentro dos setores reais ou produtivos da economia passaram a circular e pertencer ao setor financeiro, com os mercados se acendendo como mercados financeiros. Por conseguinte, os bens comuns, que já vinham sendo apropriados pela lógica da mercantilização e agenciados pelo setor privado, passam por uma nova forma de valorização, sendo concebidos como potenciais ativos financeiros.

Assim, se num primeiro momento, na transição das economias pré-capitalistas para as capitalistas, o capital estabeleceu um processo de expropriação-apropriação direta dos bens naturais (terra, alimentos e minerais), com a consolidação da lógica da propriedade privada da terra, que resultou no processo de mercantilização da natureza, nos tempos atuais, após diversas mudanças na dinâmica do capital, como a criação do mercado financeiro, que introduziu uma

série de novos mecanismos de extração capitalista da riqueza (títulos, ações e bancos de investimentos), a expansão do capital se estabeleceu sobre outros aspectos da natureza, conferindo um processo de financeirização desta (Seufert *et al.*, 2023; Mamed, 2022; Martins; Gameiro, 2014; Unmüßig, 2014).

Com isso, ao mesmo tempo em que a mercadoria natureza passou a ser gestada com base nas operações do mercado financeiro, como títulos, ações, commodities e selos – que são, por sua vez, comandadas principalmente por grandes corporações, de forma independente ou consorciadas –, os discursos ambientais que se colocavam na defesa de uma transição da economia vigente, com o proposta do "desenvolvimento sustentável" não sendo efetivamente consolidada, começaram a incorporar e legitimar novas proposições como a "economia verde", na qual "sob o conceito estruturante de capital natural, ativos antes invisíveis para a economia tradicional, como 'serviços ambientais' (onde se incluem carbono, biodiversidade, água e outros), são adequados, medidos e valorados para sua negociação nos mercados financeiros" (Moreno, 2016, p. 286).

Neste processo, pode-se destacar duas estratégias do capital que contribuíram significativamente para a manutenção da sua hegemonia no debate e nas políticas ambientais, bem como para a consolidação da financeirização da natureza. A primeira delas foi a mudança discursiva em torno das causas das externalidades ambientais e sociais, visto que as narrativas que associam a ocorrência dessas como uma falha do sistema (do mercado), e, nessa lógica, a solução para tais seria corrigir esta falha, e não mudar o sistema econômico. E a segunda foi o fortalecimento da participação de atores relacionados ao setor econômico, como as organizações internacionais financeiras nas ações ambientais, dentre elas o Banco Mundial, o Fórum Econômico Mundial e o Fundo Monetário Mundial. Eles passaram a ser reconhecidos não só como agentes financiadores, mas também como agentes intelectuais, ao atuarem na produção de estudos correlacionados à questão ambiental, bem como agentes políticos, ocupando o debate ambiental, seja de forma direta, quando assumem o discurso propriamente dito, ou indireta, ao serem referenciados em discursos de outros atores tanto da esfera pública quanto da esfera privada (Pereira, 2014).

Assim, diante do atual cenário ambiental, em que os Estados assumem um papel central na incorporação da natureza à dinâmica do capital sob ideais neoliberais, sendo responsáveis pela criação e implementação de políticas que garantem segurança e validade jurídica aos mecanismos do mercado financeiro, não por acaso, diversos estudos produzidos dentro do vasto campo que compreende o pensamento ambiental reproduzem tais ideais. Em contraposição,

uma parcela de intelectuais do campo, assumindo uma vertente crítica, propõe o questionamento e a desconstrução de concepções que potencializam a valoração econômica capitalista da natureza, por reconhecerem a racionalidade capitalista como geradora da atual conjuntura de crise ambiental (Leff, 2021), a qual serão discutidas de forma mais ampla no próximo capítulo.

Em diversos relatórios produzidos pelos principais órgãos ambientais, nacionais e internacionais, é possível identificar uma série de vocábulos e referenciais que se alinham ao pensamento capitalista, a exemplo do já mencionado relatório Melhores práticas para atingir a Meta 30x30, que na sua construção teórica reconhece que o sucesso da conservação é "medido em termos ecológicos, sociais e econômicos" (The Nature Conservancy, 2023, p. 7), o que acaba por equiparar os benefícios econômicos das AP aos ambientais. Os dados produzidos pelo Banco Mundial contribuem para legitimar esse ideal, sendo eles utilizados como um de seus principais referenciais teóricos do relatório, os quais apontam que "se não houver uma melhor proteção da natureza, a economia mundial perderá US$ 2,7 trilhões devido às mudanças climáticas, enchentes, inundações, erosão do solo, poluição da água potável, e outros impactos degradantes do meio-ambiente" (p. 50).

Nesta direção, tal relatório aponta a consolidação de áreas protegidas e conservadas como uma importante ação para o cumprimento de metas e compromissos globais relevantes, visto "que investimentos em APs atendem também às necessidades da CDB, do Acordo de Paris e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU – trazendo assim uma melhor relação custo-benefício" (The Nature Conservancy, 2023, p. 63). Para tanto, o documento adverte que os custos e benefícios destes espaços devem ser medidos com base nos contextos, com distribuição da gestão e do financiamento entre vários níveis e agentes, do Estado a governo locais, incluindo povos indígenas e comunidades locais, reservas privadas e ONGs, de forma que estes trabalhem de forma conjunta e se apoiem mutuamente, em função da possibilidade de haver uma flutuação do financiamento por parte de algum setor, uma vez que o dissenso é, por vezes, comum dentro da composição dos governos, enquanto algumas pastas financiam ações de proteção à natureza, outras financiam ações que contribuem para a destruição desta. O documento também reconhece as dificuldades e a ineficiência de alguns países de financiar adequadamente seus sistemas de áreas protegidas (The Nature Conservancy, 2023).

Neste contexto, a sustentabilidade financeira é apontada como um grande entrave, uma vez que o financiamento não é estável. Sendo assim, para além dos impostos e taxas, considera-

se outros modelos para arrecadação de fundos, dentre eles: usuário-pagador, pagamento por serviços ecossistêmicos, financiamento por doadores privados ou internacionais, redução de subsídios para atividades que impactam negativamente a natureza, conversão de dívida pública de um país, aumento de impostos e/ou taxas sobre determinadas usos, como o turismo ecológico e, principalmente, aqueles que geram um significativo impacto à natureza, como atividades de exploração de madeira e água, tal qual propõe que "haja distribuição justa dos benefícios monetários da área protegida às populações locais", reconhecendo que os tributos possam recair "desproporcionalmente sobre os grupos de menor renda" (The Nature Conservancy, 2023, p. 56).

Assim, longe de colocarem em questão as implicações do sistema capitalista à conservação da natureza, as proposições ambientais em defesa das AP apresentadas no relatório citado, bem como aquelas postas nos discursos oficiais e nas políticas ambientais acabam reproduzindo concepções e estratégias que potencializam a capitalização da natureza e afetam os direitos à/da natureza a determinados grupos sociais.

Deste modo, é possível inferir que tanto as manifestações discursivas que legitimam a ineficiência do Estado no que tange à manutenção das AP já existentes quanto os discursos que pressupõem o setor privado como um importante ator para a garantia da conservação da natureza são mobilizados por sentidos construídos a partir de forças ideológicas hegemônicas. Isso ocorre pois a desresponsabilização estatal na construção e efetivação de políticas públicas ambientais é posta como uma importante estratégia para hegemonia do capital, sendo o desmonte do aparato ambiental público no Brasil resultante deste processo (Cosenza, 2020; Layrargues, 2020).

Outro ponto importante de análise refere-se ao modo como as forças ideológicas hegemônicas conduzem a produção e a reprodução de sentidos e práticas que implicam em direitos à e da natureza, além de reforçam processos de assimetrias de poder em contextos de AP. Ao analisarmos as significações que emergem sobre a categoria de parque, por exemplo, que compreende o contexto social desta pesquisa, a valoração econômica da natureza pode incidir sobre a compreensão dessas áreas enquanto bem público.

Além da naturalizada prática de cobrança pela entrada, visto que em nosso país raros são os parques gratuitos, alguns serviços que correspondem às abordagens de valor agregado, como venda de mercadorias ou alimentos, a outorga de concessões, que concede à iniciativa privada a gestão de determinadas atividades dentro da própria AP, acabam por implicarem em direitos à natureza de determinados grupos sociais, na medida em que o uso e acesso a essas

AP, ou a alguns pontos destas, passam a ser condicionados à pagamento, o que coloca em questão o seu caráter público.

Segundo recente pesquisa realizada pelo Datafolha (2024) e encomendada pela ONG SOS Mata Atlântica, o acesso às áreas verdes em nosso país se faz desigual entre as diferentes classes sociais, sendo as classes com o maior poder aquisitivo aquelas que mais visitam esses espaços. No que tange à visitação aos parques nacionais, segundo a pesquisa, enquanto "apenas 36% das pessoas com renda familiar de até 2 salários-mínimos visitam esses parques, o número chega a 63% dos que têm renda acima de 10 salários-mínimos" (Datafolha, 2024). O estudo também apontou para a necessidade de ampliação e democratização das áreas verdes, com destaque para aquelas localizadas nos centros urbanos, visto que o quantitativo de visitação destas áreas se faz maior nas cidades com mais de 500 mil habitantes, sendo a concentração maior nas áreas mais ricas e valorizadas das cidades (Datafolha, 2024).

Neste contexto, fica evidente que o modo como as AP têm sido estabelecidas, hegemonicamente, relaciona-se ao estabelecimento de desigualdades ambientais, bem como à emergência de conflitos ambientais, ao passo que as mudanças nas dinâmicas socioambientais locais decorrentes do estabelecimento destas se relacionam a processos como desapropriações e restrição de atividades locais, dentro ou fora das UC.

Já com relação aos direitos da Natureza, a atividade turística, principalmente a que ocorre de forma desordenada, pode acarretar impactos socioambientais diretos ou indiretos na própria AP ou no seu entorno, como aumento da poluição e desmatamentos ilegais associados à especulação imobiliária e queimadas.

Deste modo, frente a um cenário em que a defesa de AP passou a ser enunciada por discursos hegemônicos e não hegemônicos, sendo incorporada às agendas e políticas nacionais e internacionais (Botelho; Maciel, 2018), a compreensão das forças ideológicas que operam sobre essas e quais as significações e representações sobre a natureza elas legitimam são fundamentais na busca por compreender as assimetrias de poder relacionadas ao estabelecimento das AP e suas implicações.

Na medida em que a apropriação, a exploração e a capitalização da natureza são compreendidas como processos estruturantes para manutenção da ordem social capitalista, o modo como o sistema capitalista se estruturou ao longo de suas distintas fases, bem como as concepções teóricas que consubstanciam a manutenção de sua ordem social, econômica e política, como o liberalismo e o neoliberalismo, acabam por se relacionarem diretamente com uma ocorrência de desigualdades ambientais e violação de direitos à e da natureza.

Assim, assumindo a perspectiva de que as concepções ambientais inculcadas pelas forças ideológicas capitalistas operam sobre toda a estrutura social, de forma a contribuir para o quadro de assimetrias ambientais e violações de direitos à e da Natureza, na próxima seção faço um breve histórico sobre a criação de AP no Brasil, a fim de compreender os sentidos e interesses que permeiam as ações e políticas acerca dessas áreas e como eles se inscrevem no problema social desta pesquisa.

3.1 HISTÓRICO DE ÁREAS PROTEGIDAS NO BRASIL: DA PROTEÇÃO À CAPITALIZAÇÃO DA NATUREZA

O reconhecimento de áreas a serem protegidas no Brasil já fora previsto desde o Período Colonial, no qual, conforme registros históricos, já existiam regras jurídicas relacionadas ao manejo e uso de determinados bens naturais, como madeira e água, com estabelecimento de sanções em caso de descumprimentos dessas. Na Carta Régia de 13 de março de 1797, por exemplo, constavam ordens voltadas para a coibição do corte de madeira não autorizado pela coroa de determinadas espécies consideradas de grande valor para a metrópole.

Neste contexto, para além da atuação do monarca, outros atores são referenciados na literatura ambiental no que tange o seu protagonismo em ações relacionadas à criação de áreas protegidas, sendo a figura de José Bonifácio, que vivenciou a transição para o período imperial, uma das mais reconhecidas em função de sua defesa pela proteção de bens florestais. Ele sugeriu a criação de um setor administrativo voltado para esse fim, diante de um aumento da devastação de florestas ao longo do período colonial, decorrente, principalmente, da utilização de madeira e da expansão de alguns plantios como os de café na região sudeste do Brasil. Sendo assim, a intensificação da devastação ambiental fortaleceu a demarcação de áreas específicas a serem protegidas, uma vez que as medidas adotadas no período colonial e imperial se centraram na proteção de determinados bens naturais.

Com isso, as propostas de criação de dois parques, um na Ilha do Bananal (TO) e outro em Sete Quedas (PA), pelo engenheiro André Rebouças, em 1876, são compreendidas como as primeiras ações políticas voltadas para a criação de AP no Brasil, as quais se relacionam à conjuntura ambiental mundial da época. Naquele momento, diversos países começaram a oficialmente a demarcar áreas de proteção ambiental, com a criação do Parque Nacional de Yellowstone, nos Estados Unidos, em 1872, posta como referência, por compreender um

conjunto de políticas nacionais específicas para esse fim, o que acabou influenciando o estabelecimento destas em todo o mundo (Pádua, 2002).

Apesar das preposições datadas no século XIX, a primeira área de proteção ambiental legalmente estabelecida no Brasil só veio a ser instituída mais de meio século depois, em 1937, com a criação do Parque Nacional de Itatiaia (RJ), localizado na então Estação Biológica de Itatiaia, que era mantida desde 1914 pelo Jardim Botânico do Rio de Janeiro (Medeiros, 2003).

Partindo desse contexto, diversas medidas políticas foram adotadas pelo Estado brasileiro relacionadas à criação e ao estabelecimento das AP, as quais se relacionam, por sua vez, à conjuntura político-histórica da época. Na segunda constituição republicana brasileira, de 1934, em meio às mudanças no projeto político do país, decorrentes da Revolução de 30, que visavam a modernização e a ampliação das relações internacionais, a proteção da natureza aparece como um princípio fundamental tanto da União quanto dos estados.

Neste mesmo ano, também foi criado o Código Florestal Brasileiro, em que a delimitação de áreas de preservação fora prevista, sendo posteriormente aprovado o Regimento do Serviço Florestal em 1939, cuja organização se dispunha de uma seção específica para os Parques Nacionais, de forma a auxiliar administrativamente sua gestão (Pádua, 1997; 2002).

Na década seguinte, após a adoção do Brasil a Convenção para a Proteção da Flora, da Fauna e das Belezas Cênicas Naturais dos Países da América, de 1940, conhecida como Convenção de Washington, tal Código foi ratificado por um decreto legislativo em 1948, com intuito de promover os propósitos desta Convenção. Eles estabeleciam a criação de parques nacionais, reservas nacionais, monumentos naturais e reservas de regiões virgens como uma importante estratégia na busca pela conservação da natureza (Dourojeanni, 2015).

Em 1965, o Código Florestal passa por uma nova alteração, relacionada à ascensão do regime militar, que, embora tenha modificado a compreensão e caracterização das AP, incorporando a estas as reservas biológicas e as florestas nacionais, estaduais e municipais, não modifica a intencionalidade dessas áreas, mantendo os instrumentos legais. Dois anos depois, em 1967, com a criação do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), é instituído o Departamento de Pesquisas e Conservação da Natureza, responsável por coordenar os parques e reservas.

Na década 1970, sob forte influência do debate ambiental internacional, que culminou em grandes conferências sobre o Meio Ambiente, como a Conferência de Estocolmo (1972), foi instituída, em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que passou a dividir

com o IBDF a responsabilidade pela gestão e fiscalização da política brasileira para as AP. Em 1974, é criado o Conselho de Valorização de Parques como órgão consultivo e normativo integrante da estrutura básica do IBDF. Já em 1979, o Regulamento dos Parques Nacionais Brasileiros é aprovado, sendo estabelecidas no seu artigo 1° as normas que caracterizam e definem os Parques Nacionais, ordenadas nos seguintes parágrafos:

> § 1º - Para os efeitos deste Regulamento, consideram-se Parques Nacionais, as áreas geográficas extensas e delimitadas, dotadas de atributos naturais excepcionais, objeto de preservação permanente, submetidas à condição de inalienabilidade e indisponibilidade no seu todo.
> § 2º - Os Parques Nacionais destinam-se a fins científicos, culturais: educativos e recreativos e, criados e administrados pelo Governo Federal, constituem **bens da União destinados ao uso comum do povo**, cabendo às autoridades, motivadas pelas razões de sua criação, preservá-los e mantê-los intocáveis.
> § 3º - O objetivo principal dos Parques Nacionais **reside na preservação dos ecossistemas naturais** englobados contra quaisquer alterações que os desvirtuem. (Brasil, 1979)

Outra importante norma estabelecida por este regulamento foi a construção de um Plano de Manejo, com finalidade de promover um manejo ecológico adequado a partir de um zoneamento de área total do Parque Nacional com a caracterização das seguintes zonas possíveis:

> I - Zona Intangível - É aquela onde **a primitividade da natureza permanece intacta**, não se tolerando quaisquer alterações humanas, representando a mais alto grau de preservação. Funciona como matriz de repovoamento de outras zonas onde já são permitidas atividades humanas regulamentadas. Esta zona é dedicada à proteção integral de ecossistemas, dos recursos genéticos e ao monitoramento ambiental. O **objetivo básico do manejo é a preservação garantindo a evolução natural**.
> II - Zona Primitiva - É aquela onde tenha ocorrido **pequena ou mínima intervenção humana**, contendo espécies da flora e da fauna ou fenômenos naturais de grande valor científico. Deve possuir as características de zona de transição entre a Zona Intangível e a Zona de Uso Extensivo. **O objetivo geral do manejo é a preservação do ambiente natural e ao mesmo tempo facilitar as atividades de pesquisa científica, educação ambiental e proporcionar formas primitivas de recreaçã**o.
> III - Zona de Uso Extensivo - É aquela constituída em sua maior parte por áreas naturais, podendo apresentar alguma alteração humana. Caracteriza-se como uma zona de transição entre a Zona Primitiva e a Zona de Uso Intensivo. O objetivo do manejo é **a manutenção de um ambiente natural com mínimo impacto humano, apesar de oferecer acesso e facilidade públicos para fins educativos e recreativos**.
> IV - Zona de Uso Intensivo - É aquela constituída por áreas naturais ou alteradas pelo homem. O ambiente é mantido o mais próximo possível do natural, devendo conter: centro de visitantes, museus, outras facilidades e

> serviços. **O objetivo geral do manejo é o de facilitar a recreação intensiva e educação ambiental em harmonia com o meio**.
> V - Zona Histórico-Cultural - É aquela onde são encontradas manifestações históricas e culturais ou arqueológicas, que serão preservadas, estudadas, restauradas e interpretadas para o público, servindo à pesquisa, educação e uso científico. **O objetivo geral do manejo é o de proteger sítios históricos ou arqueológicos, em harmonia com o meio ambiente**.
> VI - Zona de Recuperação - É aquela que contém áreas consideravelmente alteradas pelo homem. Zona provisória, uma vez restaurada, será incorporada novamente a uma das zonas permanentes. As espécies exóticas introduzidas deverão ser removidas e a restauração deverá ser natural ou naturalmente agilizada. **O objetivo geral de manejo é deter a degradação dos recursos ou restaurar a área**.
> VII - Zona de Uso Especial - É aquela que contém as áreas necessárias à administração, manutenção e serviços do Parque Nacional, abrangendo habitações, oficinas e outros. Estas áreas serão escolhidas e controladas de forma a não conflitarem com seu caráter natural e devem localizar-se, sempre que possível, na periferia do Parque Nacional. **O objetivo geral de manejo é minimizar o impacto da implantação das estruturas ou os efeitos das obras no ambiente natural ou cultural do Parque**. (Brasil, 1979, p. 3)

Nos anos seguintes, houve uma ampliação das tipologias de AP protagonizada pela SEMA: em 1981, as Estações Ecológicas (ESEC) e as Áreas de Proteção Ambiental (APA); em 1984, as Reservas Ecológicas (RESEC) e as Áreas de Relevante Interesse Ecológico (ARIE). Mais adiante, já com a SEMA atingindo status de ministério, foram criadas as Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs), primeira tipologia de AP que reconhece a possibilidade de criação e o domínio privado (Medeiros, 2003).

A partir das análises das políticas relacionadas ao estabelecimento de AP no Brasil ao longo do século passado, pode-se concluir que, independentemente das mudanças de governo, os parques foram compreendidos como a principal tipologia. Ainda que outras formas tenham sido reconhecidas e incorporadas por meio de instrumentos legais, o Estado configurou-se no principal ator responsável pelo domínio, manutenção e gestão destas áreas, sendo o objetivo principal a proteção ambiental, por meio da preservação e conservação dos ecossistemas naturais. Quanto ao uso, destinado ao uso comum do povo para a maioria das tipologias, este estava condicionado a determinadas atividades, podendo estas serem para fins científicos, culturais, educativos e/ou recreativos, desde que não comprometesse a integridade ambiental desses espaços.

Deste modo, visto que a realidade objetivada para AP perpassava pela garantia de seu estado natural, sem quaisquer atividades humanas produtivas, nem mesmo para subsistência, pode-se inferir que a concepção ambiental estabelecida para essas áreas parte de uma perspectiva conservacionista, voltada para um viés tecnicista. Antes da década de 1970, marcada pela ascensão dos movimentos ambientalistas, os interesses sobre as questões

ambientais não se configuravam como tais, mas sim como interesses políticos e/ou econômicos, contribuindo para a manutenção do controle estatal sobre os recursos naturais (Sarlet, 2020; Franco; Polli, 2023).

Atualmente, a principal via legal de criação de AP no país é o estabelecimento de Unidades de Conservação (UC), cuja regulamentação é assegurada pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), referente à Lei n. 9.985/2000, que concerne em uma política nacional de gestão territorial de espaços naturais, pautada nas metas da Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), firmada na ECO-92. Naquela ocasião, foi proposto que cada bioma brasileiro deveria ter 10% de sua área protegida até 2010, quantitativo este que foi alterado na 15ª Conferência da ONU sobre Biodiversidade, realizada na cidade chinesa de Kunming, realizada em Kunming e concluída em Montreal, em que foi proposta a Meta 30x30, que estabeleceu o compromisso de conservar, até 2030, ao menos 30% das áreas terrestres, das águas continentais e das áreas costeiras e marinhas, por meio de sistemas efetivamente geridos, ecologicamente representativos e com governança equitativa.

De acordo com o SNUC, a criação de uma UC é determinada por ato do poder público (federal, estadual ou municipal) mediante a realização de estudos técnicos e consulta pública que possibilitem demarcar as áreas mais adequadas, sendo, por lei, assegurada a participação efetiva das populações locais durante os processos de criação, implantação e gestão, devendo estes estarem em consonância com a realidade ambiental local, admitindo as implicações ambientais, sociais, culturais e econômicas na área.

No que tange aos critérios de classificação do SNUC, as UCs são elencadas em duas categorias: 1) UCs de Proteção Integral, que são unidades em que é permitido apenas o uso indireto dos recursos, categorizadas em Estação Ecológica, Monumento Natural, Parque Nacional/Estadual/Municipal, Refúgio da Vida Silvestre, Reserva Biológica; e 2) UCs de Uso Sustentável, nas quais são admitidos graus de uso direto, em alguns casos com aceitação da presença das populações tradicionais, sendo categorizadas em Floresta Nacional/Estadual/Municipal, Reserva Extrativista, Reserva de Desenvolvimento Sustentável, Áreas de Proteção Ambiental, Área de Relevante Interesse Ecológico e Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN). Neste sentido, nas atuais políticas ambientais brasileiras, o conceito de AP integra além das UCs, os territórios indígenas e os territórios quilombolas.

Segundo o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (Figura 1), nas últimas décadas, ocorreu um crescimento no número de UCs no Brasil, bem como na extensão de área por elas protegidas nos três níveis de governo (municipal, estadual e federal), chegando a um

total de 2945 unidades (federais, estaduais ou municipais), sendo 927 unidades de proteção integral e 2018 de uso sustentável. Elas somadas correspondem a aproximadamente 19,07% da área continental e 26, 50% de área marinha (MMA, 2024).

Figura 1 – Áreas e Números de Unidades de conservação por ano de criação



Fonte: MMA (2024).

Ainda que esse crescimento possa ser compreendido como positivo por parte de nossos governantes e atores do campo ambiental, mediante os acordos internacionais firmados pelo Brasil e o atual quadro ambiental de emergência climática, em que a conservação dos ecossistemas naturais é estabelecida como uma importante medida para mitigação dos efeitos climáticos, estudiosos do campo ambiental que se apoiam numa vertente crítica têm ressaltado a necessidade de se aprofundar o conhecimento teórico e empírico sobre essas áreas. Isto porque, por mais que o Estado brasileiro tenha avançado em termos legais na implementação de políticas relacionadas ao estabelecimento de AP, com o SNUC sendo referenciado em todo mundo como uma das leis mais inovadoras no que tange à conservação da natureza, os conflitos ambientais e as disputas territoriais relacionados ao uso e acesso à natureza dentro dos limites e no entorno das UCs acabaram por também serem institucionalizados na estrutura do país, não havendo, assim, uma disposição política efetiva para o enfrentamento e resolução destes (Martins, 2012).

Partindo do contexto legal, a participação social, com destaque para a população local, tornou-se uma medida a ser estabelecida em todo o processo que envolve a existência de uma UC (criação, implementação e gestão). Neste sentido, compreende-se que o seu estabelecimento deva estar associado aos interesses da sociedade, sendo a proteção da diversidade biológica e cultural, assim como pela beleza cênica, concebidas como as principais demandas sociais elencadas na defesa destas áreas. Contudo, este processo um

tanto quanto complexo envolve uma série de instrumentos legais, como elaboração da proposta de criação, estabelecimento de estudos técnicos, realização de consultas públicas, elaboração do plano de manejo, contratação de funcionários, aquisição de bens materiais, formação de conselhos, delimitação de áreas e usos dentro da unidade e áreas do entorno que podem levar a desapropriações e indenizações. Desta forma, ele requer a atuação de diferentes atores sociais, para além dos locais, com sentidos e interesses distintos. Uma abordagem analítica atenta à complexidade das correlações de força e assimetrias de poder que emergem nestes contextos é fundamental para compreensão e enfrentamento dos conflitos ambientais (Layrargues, 1998; Coelho; Loureiro; Irving, 2017).

Conforme explicitado no capítulo anterior, a conjuntura político-econômica estabelecida a partir dos anos 2000, fortemente dominada pelas forças ideológicas neoliberais, foi marcada por uma série de mudanças nas políticas públicas brasileiras, inclusive as ambientais. Neste cenário, unindo ideais neoliberais, com destaque para a concepção de Estado Mínimo e a intensificação da capitalização da natureza, as políticas de parcerias foram as que mais incidiram sobre os interesses, usos e domínio das áreas protegidas no Brasil, sejam elas estabelecidas com o próprio setor público ou com a iniciativa privada.

A gestão compartilhada de uma UC está prevista no SNUC, podendo ser estabelecida por meio de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) com outros níveis de governo, como o governo municipal, através das prefeituras, e por meio das ditas parcerias público-privadas. Dentre as ações utilizadas para suplementar os recursos de custeio, destacamos os fundos fiduciários, a cobrança por serviços ecossistêmicos, que engloba os passivos ambientais, como oleodutos e antenas de telefonia celular, e os convênios estabelecidos com as prefeituras municipais. Em todos os casos, legalmente, a responsabilidade pela gestão de uma UC ainda se mantém pública, por conta da competência exigida em algumas atividades imprescindíveis nestas áreas, como a fiscalização, conforme afirma a equipe técnica do Ministério do Meio Ambiente (MMA):

> O ICMBio continua sendo o responsável por supervisionar tudo, estando presente presencialmente. Como a concessionária terá a responsabilidade dos serviços de apoio como a brigada de incêndio, segurança, limpeza e manutenção, o instituto poderá se concentrar naquilo que é mais essencial dentro dos Parques e Florestas Nacionais, o estudo e a preservação da natureza", destaca Germanos. "Todos saem ganhando. O visitante terá a garantia de uma área especial preservada e com estrutura para recebê-lo, ao passo em que o ICMBio terá tempo livre para desempenhar seu papel principal, que é cuidar da nossa biodiversidade. (MMA, 2020b)

Assim, atualmente a iniciativa privada remunera o ICMBio, autarquia em regime vinculada ao Ministério do Meio Ambiente e integrada ao Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama), que é responsável por propor, implantar, gerir, proteger, fiscalizar e monitorar as UCs federais.

A primeira concessão de serviços públicos em UCs foi estabelecida em 1999, no Parque Nacional de Iguaçu, antes mesmo da promulgação do SNUC. No entanto, a questão de parcerias público-privadas nessas áreas ganhou força na pasta ambiental em 2011, no final do segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de um acordo assinado entre a então Ministra do Meio Ambiente, Izabela Teixeira, e a ministra do Ministério do Planejamento, Miriam Belchior. Tal acordo visava estimular tais processos nas UCs federais e tinha por objetivo potencializar estudos sobre as atividades econômicas possíveis para cada unidade, pelos quais, segundo a ministra Izabella Teixeira, seria possível estabelecer se o processo de gestão adotado deveria ser de Parceria Público- Privada ou concessão, ou ainda onde haveria apenas a intervenção do governo. Na época, o projeto piloto foi orientado para 10 parques nacionais, identificados pelo alto potencial turístico, dentre eles: os parques nacionais de Jericoacoara e de Ubajara (CE), Sete Cidades e Serra das Confusões (PI), Fernando de Noronha (PE), Chapada dos Guimarães (MT) e Lençóis Maranhenses (MA).

Dando andamento a proposta, nos anos seguintes, já no Governo de Dilma Rouseeff, foram concedidos serviços de uso público nos parques nacionais do Iguaçu (PR), Tijuca (RJ), Fernando de Noronha (PE) e Serra dos Órgãos (RJ), tendo, em dezembro de 2016, o ICMBio apresentado projetos de concessão de serviços de apoio à visitação de mais três unidades de conservação federais: Parque Nacional de Brasília (DF), Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (GO) e Parque Nacional do Pau Brasil (BA).

No governo seguinte, de Michel Temer, pode-se considerar que houve a consagração da então política em curso, a partir da criação do Projeto Parcerias Ambientais Público-Privadas (PAPP), em 2017, cujo propósito foi estabelecer bases de referência para a estruturação e efetivação de "parcerias" em contextos de gestão de UCs. O projeto foi firmado pelo ICMBio e o MMA, com o apoio financeiro do Fundo Multilateral de Investimentos (FOMIN), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Socioambiental da Caixa Econômica Federal, e sob a responsabilidade executiva do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM). Conforme a descrição do projeto, o objetivo era implementar modelos de gestão fundamentados em arranjos institucionais e modelos de

parcerias capazes de ampliar a visitação e a oportunidade de inclusão socioprodutiva, assegurando os meios efetivos de conservação do ambiente e da biodiversidade.

Em meio a este contexto de fortalecimento das perspectivas neoliberais na pasta ambiental, diversas outras estratégias políticas foram sendo protagonizadas pelos governos referidos na pasta ambiental que implicaram nas políticas relacionadas às AP. Dentre as quais, destaco:

1) a Lei sobre Gestão de Florestas Públicas, Lei n. 11.284, de 2 de março de 2006, que inclui a gestão indireta por meio da concessão como uma das possíveis formas de gestão;

2) os projetos de leis relacionados à atividade mineradora em áreas de conservação, como o PL n. 3.682/2012, que liberaria a mineração em 10% das áreas em UC de proteção integral, e os projetos de lei n. 37/2011 e n. 1.610/1996, que liberariam a mineração em 100% das áreas em UC de uso sustentável e em terras indígenas, respectivamente;

3) o PL n. 3.751/2015, o qual propunha alteração de um trecho do SNUC sobre desapropriação e indenização de propriedades privadas em áreas de conservação;

4) o Decreto n. 8.726, de 27 de abril de 2016, que regulamenta a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, dispondo sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil;

5) a PEC 241/55, do teto orçamentário, que estabelece uma conjuntura de contingenciamento sob um discurso de controle de gastos;

6) a Lei n. 13.429/2017, também conhecida como Lei da Terceirização, que regulamenta como as terceirizações devem acontecer, ato que potencializou a oficialização de concessões; e

7) a política de concessão de serviços em parques nacionais, assegurada pela Lei n. 13.668, de 28 de maio de 2018, que confere maior segurança jurídica aos processos de concessão de serviços em UCs federais.

No governo de Jair Messias Bolsonaro, caracterizado por um período de grande retrocesso ambiental, movido por interesses e políticas anti-ecologistas, houve o polêmico episódio em que o então ministro do MMA, Ricardo Salles, sugeriu, durante uma reunião ministerial em contexto de pandemia da covid-19, que o governo deveria “passar a boiada” e promover mudanças ligadas à proteção ambiental. Neste contexto, a adoção de políticas neoliberais nas políticas relacionadas às UCs se intensificou.

Na Resolução n. 79, de 21 de agosto de 2019, aprovada pelo Conselho do Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) da Presidência da República, formado pelo presidente da

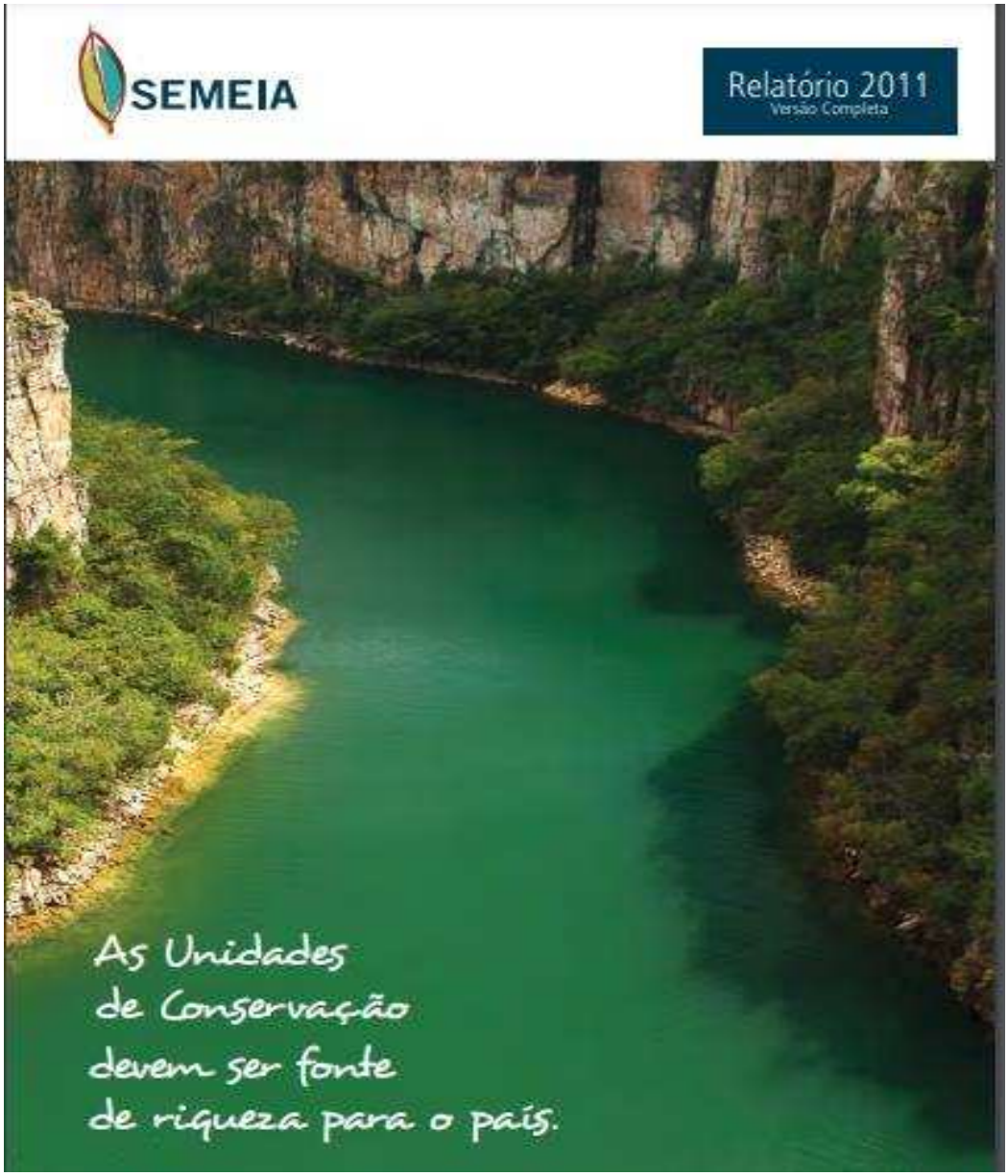
República, dirigentes das pastas de sete Ministérios, incluindo o MMA, e os presidentes do BNDES, da Caixa Econômica Federal e do Banco do Brasil, foi indicado a inclusão de três UCs, Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (MA), Parque Nacional de Jericoacoara (CE) e Parque Nacional do Iguaçu (PR), no PPI e no Programa Nacional de Desestatização (PND). Conforme os proponentes, esta medida, que atribui à concessão de serviços em UCs status semelhante ao de outras concessões no âmbito do governo federal, traria mais aperfeiçoamento e rapidez na estruturação e condução dos trabalhos nesses contextos. Todavia, tal inclusão foi motivo de muitas críticas por grande parte dos ambientalistas, por transferir a agenda de parceria das AP, dirigida pelo ICMBio, para outra instância governamental, a qual não é especializada na área ambiental.

Ainda no governo de Bolsonaro, em 2021, tivemos a promulgação de dois programas pelo governo federal: Adote um Parque e o Programa de Estruturação de Concessões de Parques, que contribuíam com uma maior participação de atores do setor privado na gestão de AP. Outro ator que ganhou força de atuação neste contexto foi o BNDES, que, além de atuar nas operações de crédito e operações não reembolsáveis, passou a poder ser contratado para elaborar estudos necessários às concessões, com a ONG Instituto Semeia sendo um de seus principais parceiros.

Neste ponto, há que se atentar para o modo como foi estabelecida esta parceria, a qual, segundo o BNDES, foi firmada em função do notório saber do Instituto no setor de parques naturais no Brasil, não havendo processo seletivo com divulgação de edital público para tal, visto que se tratou de um Acordo de Cooperação Técnica (ACT), e não de um contrato, com base no artigo 29 da Lei n. 13.019/2014. Os serviços prestados pelo Instituto aos governos estaduais até 2023, entre eles estudo setorial, acompanhamento do estudo de modelagem, interlocução com possíveis investidores privados e capacitação de agentes públicos, foram realizados de forma gratuita.

Neste contexto, é importante destacar as forças ideológicas atuantes na formulação dos estudos promovidos pelo SEMEIA, que tem como mantenedor único o empresário Pedro Passos, sócio fundador e conselheiro do Grupo Natura. Desde o seu primeiro relatório anual, lançado em 2011 (figuras 3 e 4), é possível apreender concepções ambientais atreladas ao capital nos discursos e documentos produzidos pelo Instituto, ao passo que a valorização econômica das AP e o reconhecimento do setor privado como um importante ator na gestão dessas áreas frente ao setor público são veementemente legitimados por esses (figuras 2 e 3).

Figura 2 – Capa do Relatório anual 2011 do Semeia



Fonte: Relatório Anual Semeia, 2011.

Figura 3 – Relatório Anual Semeia



Fonte: Relatório Anual Semeia (2011, p. 2).

No que se refere ao atual governo federal, presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, embora os discursos oficiais enfatizem a defesa da conservação pública da natureza, da participação social e do fortalecimento dos direitos de povos e comunidades tradicionais, observa-se a continuidade de instrumentos e estratégias alinhados à ampliação da participação de agentes não estatais na conservação ambiental. Nesse contexto, além da manutenção das políticas de concessão de áreas protegidas, destacam-se iniciativas voltadas à institucionalização das Outras Medidas Eficazes de Conservação (OMECs) no país.

Neste ano de 2026, durante o XII Seminário de Áreas Protegidas e Inclusão Social (SAPIS) e o IV Encuentro Latino-Americano de Areas Protegidas y Conservación Comunitaria (ELAPIS), em Brasília, o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA) apresentou avanços na construção da política nacional de reconhecimento das OMECs, destacando a participação de 113 instituições representativas de diferentes setores da sociedade, além de 13 ministérios do governo federal. Segundo o MMA, a política busca fortalecer uma abordagem de conservação inclusiva, reconhecendo o papel de povos indígenas, comunidades tradicionais, agricultores familiares, pescadores artesanais, extrativistas e outros grupos sociais na proteção da biodiversidade. A proposta também se articula à Estratégia e Plano de Ação Nacionais para a Biodiversidade (EPANB 2025-2030) e à Meta 3 do Marco Global da Biodiversidade de Kunming-Montreal, que estabelece o objetivo de conservar 30% das áreas terrestres e marinhas até 2030.

Entretanto, compreendo que a ampliação das OMECs também pode ser analisada à luz das disputas contemporâneas em torno da governança da conservação. Ainda que o instrumento incorpore demandas relacionadas à valorização dos povos e comunidades tradicionais, sua expansão ocorre paralelamente ao fortalecimento de mecanismos que ampliam a participação de atores privados na gestão e conservação da biodiversidade.

Nesse sentido, a institucionalização das OMECs revela as tensões existentes entre diferentes projetos de conservação da natureza, demonstrando a coexistência de perspectivas voltadas ao reconhecimento de direitos territoriais e de estratégias que favorecem a incorporação de novas áreas, agentes e instrumentos aos processos contemporâneos de conservação ambiental. Essas disputas revelam que a proteção da biodiversidade constitui um campo atravessado por múltiplas concepções, interesses e racionalidades. As diferentes formas de significar a proteção ambiental e justificar sua importância podem ser observadas nos discursos produzidos por distintos atores envolvidos na formulação das políticas ambientais contemporâneas.

Uma dessas formas de significar a conservação da natureza pode ser observada nos discursos recentes produzidos pelo governo federal. Em 2026, ao divulgar os resultados da visitação às Unidades de Conservação federais, o ICMBio destacou que a visitação recorde registrada nessas áreas teria injetado cerca de R$ 20 bilhões no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro e contribuído para a geração de mais de 332 mil empregos, reforçando a relevância econômica das áreas protegidas para o desenvolvimento do país (ICMBio, 2026). Em direção semelhante, ao tratar das políticas ambientais brasileiras, o ministro João Paulo Capobianco

afirmou que a preservação ambiental deve ser compreendida como uma "garantia econômica" para o país, defendendo que a proteção da biodiversidade, das florestas e dos recursos naturais constitui condição necessária para o desenvolvimento econômico brasileiro e para sua inserção competitiva nos mercados internacionais (Poder360, 2026; Candeeiro, 2026).

A associação entre preservação ambiental e garantia econômica presente nos discursos do atual governo revela mudanças nas formas pelas quais a conservação da natureza é legitimada na contemporaneidade. Ainda que a proteção da biodiversidade permaneça como elemento relevante, sua defesa passa a ser cada vez mais vinculada à lógica dos mercados globais, à atração de investimentos e à competitividade nacional. Nesse movimento, a natureza passa a ser significada não apenas por seus valores ecológicos, éticos ou sociais, mas também como um ativo estratégico para produção de riqueza e o desenvolvimento econômico do país.

Assim, mesmo diante de avanços nas políticas ambientais, como a redução do desmatamento, a ampliação da participação social e o reconhecimento dos direitos de povos e comunidades tradicionais, observa-se a crescente centralidade de discursos que articulam conservação ambiental e rentabilidade econômica. Essa articulação expressa contradições nas formas de legitimação da proteção ambiental, na medida em que incorpora racionalidades mercadológicas que podem contribuir para o aprofundamento dos processos de capitalização da natureza.

Cabe ressaltar, ainda, que esse movimento ocorre em um cenário de disputas em torno das políticas de proteção da natureza no Brasil, marcado por iniciativas que ameaçam a integridade das UCs e tensionam os instrumentos de proteção estabelecidos pelo SNUC. Segundo levantamento divulgado pela Rede Nacional Pró-Unidades de Conservação, em 2026, tramitavam no Congresso Nacional 13 propostas voltadas à redução dos limites, à recategorização ou à extinção de UCs, demonstrando a permanência de pressões políticas e econômicas sobre esses territórios (Rede Pró-UC, 2026). A essas iniciativas somam-se as controvérsias relacionadas à flexibilização da legislação ambiental, especialmente após a aprovação da Lei nº 15.190/2025, que estabeleceu novas regras para o licenciamento ambiental e alterou dispositivos da Lei nº 9.985/2000, responsável pela instituição do SNUC (Brasil, 2025).

Paralelamente, a crescente valorização econômica das terras raras e de outros minerais estratégicos amplia as disputas pela apropriação e exploração da natureza, intensificando as

tensões entre os interesses econômicos e as políticas de proteção ambiental. A instituição da Política Nacional de Minerais Críticos e Estratégicos, por meio da Lei nº 15.506/2026, expressa a centralidade adquirida por esses recursos nas estratégias de desenvolvimento econômico e tecnológico do país (Brasil, 2026). Entretanto, a expansão dos interesses minerários também suscita preocupações quanto aos impactos socioambientais e aos direitos das populações que vivem nos territórios envolvidos, como demonstram os debates e as mobilizações comunitárias relacionados à exploração de terras raras em Poços de Caldas, Minas Gerais (Minas Gerais, 2026). Tais processos expressam contradições entre proteção da natureza, exploração econômica e justiça ambiental, reafirmando que a conservação ambiental constitui um campo de disputas políticas e territoriais atravessado por relações de poder e racionalidades econômicas que podem aprofundar os processos de capitalização da natureza.

Diante desse cenário, considerando que Educação Ambiental (EA) é compreendida como um importante instrumento da gestão ambiental nas políticas públicas, com atribuições previstas no âmbito do SNUC ao longo de todas as etapas envolvidas na consolidação de uma UC (criação, implementação e gestão), sua atuação pode contribuir para a proteção do patrimônio natural, o enfrentamento das problemáticas ambientais e o fortalecimento da participação social. No entanto, sua intencionalidade está sujeita às relações de força e de poder que atravessam a formulação e a execução das políticas, bem como às concepções de gestão ambiental que orientam esses processos. Assim, os processos educativos em EA podem tanto contribuir para a reprodução de interesses hegemônicos quanto favorecer a construção de perspectivas não hegemônicas de conservação da natureza.

Nesse sentido, reafirmo a importância de uma análise crítica da historicidade das políticas ambientais, capaz de problematizar as forças ideológicas e hegemônicas que incidem sobre sua formulação e implementação, bem como suas relações com processos de assimetrias, as injustiças e os conflitos ambientais. Os sentidos atribuídos à natureza e às relações ente sociedade e natureza, quando orientados pela racionalidade capitalista, podem contribuir para legitimar processos de capitalização apresentados como necessários ao desenvolvimento econômico, mesmo quando produzem impactos sociais e ambientais e tensionam direitos de determinados povos e comunidades.

As discussões desenvolvidas ao longo desta seção permitem compreender que as UCs constituem espaços atravessados por disputas históricas, políticas e ideológicas acerca dos sentidos atribuídos à natureza, à conservação ambiental e às formas de gestão dos bens

ambientais públicos. Os processos de criação, gestão e concessão dessas áreas não produzem apenas transformações institucionais e territoriais, mas também participação da constituição de valores, concepções e práticas relacionadas ao ambiente e às formas de relação entre sociedade e natureza.

Diante da força dos discursos hegemônicos que associam a conservação ambiental à valorização econômica dos bens naturais, torna-se necessário reconhecer os limites da EA quando desenvolvida de maneira isolada, especialmente diante das determinações estruturais que sustentam esses processos. Seu potencial crítico e transformador demanda, portanto, articulações com movimentos sociais, povos e comunidades tradicionais, instituições públicas de ensino e pesquisa e outros sujeitos coletivos comprometidos com a defesa dos territórios, dos bens ambientais públicos e da justiça ambiental. Essas alianças, contudo, precisam ser construídas a partir de compromissos políticos e educativos capazes de questionar as relações de poder e os interesses que orientam determinadas concepções de conservação da natureza.

Dessa forma, compreender as transformações que incidem sobre as UCs implica também analisar os processos educativos que se desenvolvem nesses espaços e os sentidos de EA que neles são produzidos e legitimados. Nessa direção, na próxima seção discuto o papel da Educação Ambiental em contextos de UCs, buscando compreender como diferentes concepções educativas se articulam aos projetos de sociedade, às formas de gestão ambiental e às disputas em torno do acesso, do uso e da proteção dos bens ambientais públicos.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

Conforme estudiosos/as do campo, os fundamentos da Educação Ambiental confluem com a emergência dos movimentos ambientalistas da década de 1960 e dos acordos e documentos estabelecidos nas conferências internacionais da década de 1970, e desde o princípio os discursos e práticas em EA não se fazem sob consenso, em função das disputas em torno do pensamento ambiental e educacional.

> Constituir-se como campo próprio a partir de um amálgama dos campos da educação e do ambiente revela o caráter contraditório, diversificado, conflitivo, complementar e antagônico da educação ambiental, tanto em relação aos seus princípios quanto aos diferentes espaços de criação e veiculação de conhecimentos e práticas (sistemas educacionais, instrumentos da gestão ambiental, museus, movimentos sociais, meios de comunicação, organizações comunitárias, entre outros). (Loureiro; Lima, 2012)

No entanto, como resultado da correlação de forças, hegemonicamente, os processos educativos em EA são ancorados por um paradigma cientificista-mecanicista característico da sociedade moderna capitalista, no qual a realidade social é compreendida a partir de visões dualistas e dicotômicas (humanidade/sociedade x natureza/ambiente), com um predomínio de concepções preservacionistas e conservacionistas, que concebem que a proteção ambiental efetiva se faz apartada da intervenção humana.

Sob essa perspectiva, a EA assume um caráter meramente instrumental, focado na transmissão de conhecimentos preestabelecidos, sendo suas práticas, predominantemente, estabelecidas por meio de ações pontuais e individuais, focadas em ações de contemplação da natureza, divulgação científica e/ou ajustes comportamentais, com a resolução de problemas ambientais concebida a partir de questões técnicas e gerenciais (Layrargues; Lima, 2011; Loureiro, 2012b; Guimarães, 2012; Carvalho, 2016).

Posto isso, como o problema social desta pesquisa se relaciona à legitimação de concepções ambientais hegemônicas de valoração da natureza em discursos de jovens, estudantes do Ensino Médio, relacionados à concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG), para além de compreender como a EA se apresenta em contexto escolares, conforme foi discutido na seção anterior, faz-se necessário apreender como ela se estabelece em contextos não escolares, uma vez que as significações dos sujeitos locais sobre a concessão se constituem também a partir das educabilidades que emergem da UC em questão e de seus territórios.

Conforme estudos do campo da Educação Ambiental Crítica, a estruturação das políticas e das práticas ambientais brasileiras desenvolvidas em contextos não escolares é permeada por concepções que compreendem as questões ambientais em articulação com aspectos sociais, políticos, culturais e históricos (Loureiro, 2004b; 2012c; Quintas, 2006). Contudo, ao longo das décadas de 70 e 80, a EA em contexto de Gestão Ambiental (GA) acabou, predominantemente, por assumir um caráter tecnicista e cientificista, com forte influência do pensamento conservacionista, que privilegia os aspectos ambientais sobre os demais, e não contrapunha o contexto histórico do país da época, marcado pela ditadura militar. Sendo assim, somente na década de 1990 que o caráter social é efetivamente incorporado às políticas e às práticas educativas em EA, e que esse é concebido como um elemento estruturante da GA pública, particularmente nas UCs.

Neste contexto, os processos educativos em EA assumem um caráter contínuo, mais amplo, e a interação humana com o meio ambiente torna-se um elemento investigativo relevante para a proteção ambiental no país, ao passo que aspectos sociais (disputa de

interesses e conflitos) passam a ser concebidos com determinantes de problemas ambientais, consoante o fragmento abaixo retirado das Diretrizes para Operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental do MMA.

> No Brasil, (é o Estado) o mediador principal desse processo, detentor de poderes estabelecidos na legislação, que ao assumir determinada postura frente a um problema ambiental define quem ficará com os benefícios de determinada ação antrópica sobre o meio. O modo de perceber determinado problema ambiental é mediado por interesses econômicos, políticos, posição ideológica e ocorre num determinado contexto social, político, espacial e temporal [...] a mediação exige reconhecimento do conflito e um aporte de conteúdos e reflexões que levem a caminhos possíveis para a superação de conflitos. (MMA/IBAMA, 1996, p. 17-18)

Para José Silva Quintas, ainda na época em que era Coordenador Geral de Educação Ambiental do IBAMA, "o esforço da Educação Ambiental deveria ser direcionado para a compreensão e busca de superação das causas estruturais dos problemas ambientais por meio da ação coletiva e organizada", pautando-se em "uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade" (Quintas, 2004, p. 129). Nesse sentido, Loureiro e Cunha (2008) advertem:

> Uma ação em educação ambiental em UCs exige, portanto, a transparência nas relações e nos processos instituídos entre os grupos sociais envolvidos com a gestão e o fortalecimento do Estado, sob controle social, para se garantir: 1) reversão dos processos privatistas- mercantis da natureza; 2) mobilização e organização popular para o atendimento a necessidades materiais básicas e à justiça distributiva, associado às necessidades de conservação (visando a sustentabilidade democrática); e 3) problematização historicizada da realidade socioambiental e busca de alternativas econômicas com os grupos sociais, particularmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade socioambiental, garantindo a devida autonomia aos mesmos. (Loureiro; Cunha, 2008, p. 243)

Seguindo essa perspectiva, a partir dos anos 2000, a GA assume um caráter democrático e participativo tanto no processo formativo quanto no conjunto de normativas, com a participação social legalmente incorporada no âmbito da gestão por meio da promulgação do SNUC, que estabelece a obrigatoriedade da formação dos conselhos, consultivos ou deliberativos, no processo de criação de algumas categorias de área de proteção ambiental. Neste ponto, é importante ressaltar que os conselhos deliberativos são previstos apenas para duas categorias de UCs de Uso Sustentável, a Reserva Extrativista e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável, as demais são admitidas conselhos consultivos. Para Loureiro, Azaziel e Franca (2003), essa determinação acaba por refletir:

> Muito mais uma visão tecnocrática e de baixa tradição participativa dos órgãos de meio ambiente do que um cuidado justificável. O fato de o conselho ser deliberativo em UCs não significa risco à integridade do patrimônio preservado, mas a garantia de que todos(as) os(as) envolvidos(as) possam decidir sobre a área, respeitando-se a lei maior que rege uma determinada UC. O conselho pode, perfeitamente, deliberar dentro dos limites de uso estabelecidos, o que facilita a motivação e o envolvimento comunitário, pois, para um(a) cidadão(ã) que muitas vezes tem precárias condições de sobrevivência utilizar parte do tempo disponível apenas manifestando opiniões, sem que isso tenha efeitos práticos, observamos que não produz resultados satisfatórios, gerando conselhos burocráticos e sem vida. (Loureiro; Azaziel; Franca, 2003, p. 28)

Nesses moldes, a participação social seguiu como prerrogativa da GA, sendo no Decreto n. 5.758/2006, que institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP), a compreensão de inclusão social ampliada, com a conservação da diversidade cultural pela primeira vez referenciada como elemento da conservação ambiental.

> O planejamento para o estabelecimento de novas unidades de conservação, bem como para a sua gestão específica e colaborativa com as demais áreas protegidas, deve considerar as interfaces da diversidade biológica com a diversidade sociocultural, os aspectos econômicos, de infraestrutura necessária ao desenvolvimento do País, de integração sul-americana, de segurança e de defesa nacional. (Brasil, 2006, VIII diretriz)

Nesse contexto, o importante papel da EA para efetivação de processos inclusivos de participação social na gestão ambiental é destacado nas políticas e ações ambientais, sendo essa concebida em todas as etapas envolvidas na existência de uma UC, ou seja, criação, implementação e gestão, de acordo com as Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA), a ser implementada no âmbito do SNUC.

> O desenvolvimento de ações de comunicação e educação ambiental se apresentam como importantes recursos ao enfrentamento de conflitos e impactos, propiciando informação e melhores condições à participação, condição importante ao processo de mudança e, também de fortalecimento das unidades de conservação, por propiciar o atendimento de demandas locais, e os anseios da sociedade brasileira. (MMA; ICMBio, 2011, p. 6)

Deste modo, conforme Loureiro e Saísse (2014), mesmo diante de diferenças teóricas e metodológicas no interior do campo da EA e de mudanças das estruturas estatais, nas últimas décadas, as ações em EA vinham se consolidando a partir de uma vertente crítica. Nesta direção, no guia Educação Ambiental em Unidades de Conservação: Ações voltadas para Comunidades Escolares no contexto da Gestão Pública da Biodiversidade, elaborado pelo ICMBio em parceria com a ONG WWF-Brasil e movimentos sociais, em especial a Comissão

Nacional de Fortalecimento das Reservas Extrativistas Costeiras e Marinhas (CONFREM) e o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), os pesquisadores do campo da EA crítica, como José Quintas, Philippe Layrargues e Carlos Frederico Loureiro, aparecem como os principais referenciais da EA defendida pelo documento.

> A **e**ducação ambiental crítica e emancipatória deve permear as práticas educativas no interior e no entorno de áreas protegidas. Os educandos e educadores dessas áreas, especialmente aquelas isoladas e com menos apoio, clamam por oportunidades. É preciso investir em modelos simples e inovadores de educação. Faz-se necessário promover o fortalecimento da participação social na gestão da biodiversidade, primando pela equidade de gênero, protagonismo do jovem e dos atores em vulnerabilidade ambiental e pela identidade local dos projetos. Assim, certamente, promoveremos a mudança do paradigma atual, que nos levou à crise ambiental e social em que vivemos. (MMA; ICMBio, 2016, p. 11)

Mais recentemente, a Instrução Normativa n. 19, de 10 de dezembro de 2018, ao discorrer sobre a elaboração e implementação dos projetos políticos pedagógicos mediados pela EA em UC federais e centros de pesquisa e conservação da biodiversidade do ICMBio, reforça alguns princípios dessa perspectiva crítica, reconhecendo que a EA deve ser construída a partir e com participação social, o que demanda uma atuação diferenciada sobre distintos territórios, além do reconhecimento de distintos sujeitos enquanto prioritários da ação educativa.

> II - PPPEA: Projeto Político Pedagógico mediado pela Educação Ambiental em Unidades de Conservação Federais e Centros Nacionais de Pesquisa e Conservação. É uma estratégia de gestão em que a Educação Ambiental é instrumento na condução de **diagnósticos participativos**, planejamento, implementação, acompanhamento e da avaliação de processos de integração e de fortalecimento da **participação social nas ações previstas nas UCs** federais e na atuação dos Centros Nacionais de Pesquisa e Conservação do ICMBio. É um processo estruturante com foco na melhoria da conservação da biodiversidade, gestão da unidade de conservação e qualidade de vida dos grupos sociais envolvidos na gestão ambiental
> III - Atores Sociais Estratégicos: membros de populações locais, sociedade civil, órgãos públicos com atuação no território de influência das unidades de conservação e/ou nas políticas públicas de conservação da biodiversidade.
> IV - Sujeitos Prioritários das Ações Educativas: são os que precisam desenvolver ou aprimorar capacidades para uma melhor e mais efetiva participação no processo de tomada de decisão na gestão ambiental pública. São, prioritariamente, aqueles segmentos sociais afetados e onerados, de forma direta pelo ato de gestão ambiental e que dispõem de menos condições para intervirem no processo decisório. (MMA; ICMBio, 2018)

No entanto, em meio a essa compreensão sobre a GA, que reforça a importância da participação social e reconhece o importante papel da EA para sua consolidação,

hegemonicamente, os discursos e políticas ambientais têm sido fortemente conduzidos por concepções ambientais ancoradas no pensamento neoliberal, fundamentadas no desenvolvimentismo capitalista. Para Machado e Sorrentino (2021), os discursos que circulam no campo hegemônico acerca da conservação ambiental são feitos a partir de duas vertentes. Primeiro, a Biologia da Conservação, que, alinhada aos seus fundamentos, propõe a criação de um maior número possível de áreas de proteção ambiental, com interferência humana mínima, sendo, portanto, o acesso e uso sobre essas limitado. Segundo, a Nova Conservação, que, sob influência de concepções capitalistas, incorpora o estabelecimento e a manutenção de áreas protegidas à lógica do mercado, passando o acesso e o uso dessas a serem compreendidas como serviços ambientais rentáveis.

Já no campo contra hegemônico, para os autores, a conservação ambiental se apresenta com um elemento constitutivo e constituinte da realidade ambiental, que é compreendida por meio da associação de diferentes aspectos que entrelaçam a vida social (material, simbólico, cultural, econômico e político). Com isso, o acesso e os usos sobre as AP estão associados à garantia do direito ao ambiente e do direito à/da natureza, assim como a justa distribuição dos bens e riscos ambientais (Machado; Sorrentino, 2021).

Sendo assim, ao passo que a conservação ambiental é inserida à lógica do capital, por meio de dispositivos ambientais legais, a GA é cooptada por forças ideológicas ligadas ao setor privado/empresarial, incorporando e apoiando ações que implicam diretamente no interesse público e na participação social, como as parcerias público-privadas em UCs. Nesse sentido, Gomes (2024), partindo de uma análise de eventos na dinâmica da política ambiental no estado do Rio de Janeiro nos últimos anos, reconhece que "há um movimento atual de abertura e incentivo à gestão privada de UC, as quais funcionam como mercadoria ecológica, em um contexto mais amplo de neoliberalização da natureza" (p. 163).

Diante dessa realidade, o Observatório de Parcerias em Áreas Protegidas (OPAP) tem se colocado a analisar o modo como essas parcerias são estabelecidas, levando em conta diferentes interesses, estratégias e visões sobre a proteção e o uso dos bens naturais e culturais. Um dos desdobramentos de suas investigações foi a promulgação de uma carta aberta em defesa de uma gestão pública democrática e plural em áreas protegidas, na qual a prevalência de concepções hegemônicas neoliberais na consolidação das parcerias é reconhecida e questionada, vide fragmento abaixo:

> A participação privada na gestão do patrimônio ambiental e cultural tem sido defendida como um dos principais caminhos para fortalecer o uso público em unidades de conservação e está agenda é legitimada por um conjunto de

> argumentos. Mas entendemos que as parcerias devem estar orientadas por questões diversas como: ampliação da participação da sociedade na gestão das áreas protegidas; perspectiva democrática de gestão do patrimônio público; fortalecimento dos órgãos públicos no processo de regulação e monitoramento das parcerias; entre outros temas. Além disso, considerando o acesso ao ambiente ecologicamente equilibrado como um direito constitucional, as parcerias pactuadas nestes territórios devem garantir os interesses dos diversos tipos de público, proporcionando bem-estar e benefícios à saúde e à qualidade de vida. No entanto, um dos principais fundamentos das parcerias, apresentado em documentos da esfera pública e privada, baseia-se em uma perspectiva neoliberal, promovendo o corte de investimentos públicos e, a extinção ou a redução de funções que permeiam a administração pública em áreas estratégicas como educação, cultura e meio ambiente. (OPAP, 2020, p. 435)

Partindo dessa compreensão, o considerável aumento de parcerias público- privadas em AP está intrinsecamente associado ao modelo de desenvolvimento econômico estabelecido no nosso país, o qual, seguindo os moldes neoliberais, é fortemente conduzido pelos anseios e mecanismos do mercado e de agentes hegemônicos. Sendo assim, a defesa dessas parcerias, seja ela conduzida por discursos que colocam em xeque a insuficiente e a precária realidade institucional dos órgãos ambientais seja pela adoção de compromissos internacionais, como agenda ESG, com seus indicadores de sustentabilidade, pode levar a uma maior influência e dependência do setor privado nesses contextos.

Deste modo, tendo em vista que o estabelecimento de formas "híbridas" de conservação da natureza é compreendido tanto em documentos internacionais como em nacionais, sendo apreciadas no SNUC e no Plano Nacional Estratégico de Áreas Protegidas na busca por uma melhor qualidade da gestão em contextos de AP, para além de se questionar a composição dos recursos públicos e privados destinados a essas, há de se discutir a sua função pública, seus efeitos na dinâmica territorial no que tange o acesso e domínio das populações locais.

Nesta perspectiva, outra iniciativa do OPAP foi a realização de um Mapeamento das Parcerias em Áreas Protegidas (MAPAP), com intuito de compreender o modo como essas parcerias estão sendo estabelecidas em nosso país nas diferentes esferas administrativas (federal e estadual), a partir da diversidade de tipologias possíveis, arranjos e atores sociais envolvidos, considerando principalmente a categoria de manejo parque, que envolve, sobretudo, parcerias voltadas para a prestação de serviços e a realização de atividades de visitação.

Nesse contexto, é importante compreender que as parcerias em áreas protegidas, frequentemente tratadas de forma conjunta nos levantamentos institucionais, abrangem instrumentos jurídicos distintos, com objetivos e níveis de participação privada variados. Enquanto acordos de cooperação, convênios e termos de cooperação técnica estão

predominantemente voltados ao apoio institucional, à pesquisa e à conservação, as concessões distinguem-se por envolverem a delegação de serviços de uso público à iniciativa privada e a possibilidade de exploração econômica desses serviços. Compreender essa diferenciação é importante no âmbito desta pesquisa, uma vez que sua investigação recai sobre os processos de concessão e suas implicações para a gestão das Unidades de Conservação. A distinção entre os principais instrumentos de parceria identificados em áreas protegidas brasileiras pode ser vista no quadro abaixo.

Quadro 3 – Principais instrumentos de parceria identificados em áreas protegidas brasileiras

Instrumento	**Finalidade principal**	**Possibilidade de exploração econômica**
Acordo de Cooperação	Desenvolvimento de ações conjuntas, apoio institucional, intercâmbio de informações e colaboração entre instituições.	Não constitui finalidade principal.
Termo de Cooperação Técnica	Cooperação técnica, científica, educacional ou administrativa entre instituições.	Não constitui finalidade principal.
Convênio	Execução conjunta de projetos e atividades de interesse comum, podendo envolver transferência de recursos.	Não constitui finalidade principal.
Termo de Parceria	Desenvolvimento de projetos de interesse público com organizações da sociedade civil.	Pode ocorrer de forma indireta, dependendo do objeto da parceria.
Contrato de Gestão	Delegação da execução de atividades a organizações sociais.	Pode envolver gestão de serviços específicos.
Termo de Cessão de Uso	Transferência do direito de uso de determinado bem ou área pública.	Variável conforme o objeto da cessão.
Autorização	Permissão para realização de atividade específica em área protegida.	Pode ocorrer em atividades pontuais.
Permissão	Delegação precária de determinada atividade ou serviço.	Pode envolver exploração econômica limitada.
Arrendamento de Imóvel da União	Utilização de imóvel público mediante pagamento e contrato específico.	Sim.
Concessão	Delegação da operação de serviços de uso público à iniciativa privada por prazo determinado.	Sim, constituindo sua principal característica.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Mapeamento de Parcerias em Áreas Protegidas (MAPAP) e do Observatório de Parcerias em Áreas Protegidas (OPAP) (OPAP, 2026).

Desse modo, como os dados disponibilizados pelo MAPAP analisam a ocorrência de diferentes instrumentos de parceria em unidades de conservação brasileiras, uma mesma área protegida pode ser identificada em mais de um instrumento ou haver mais de um registro associado à mesma parceria. Assim, entre os instrumentos identificados, as concessões, que constituem o objeto de interesse desta pesquisa, correspondem a 71 registros e 65 unidades de conservação distintas (OPAP, 2026), como pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 1 – Instrumentos de parceria identificados no Mapeamento de Parcerias em Áreas Protegidas (MAPAP)

Instrumento de parceria	Número de registros	Número de UCs distintas
Acordo de Cooperação	18	15
Autorização	179	97
Concessão	71	65
Permissão	13	12
Termo de Cooperação Técnica	8	8
Termo de Parceria	2	2
Arrendamento de Imóvel da União	1	1
Convênio	1	1
Termo de Cessão de Uso	1	1
Contrato de Gestão	1	1
Total	295	156

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Mapeamento de Parcerias em Áreas Protegidas (MAPAP) (OPAP, 2026).

Diante desse canário de expansão das concessões e demais arranjos de parceria para a gestão das UCs, pesquisadores têm destacado a necessidade de analisar os efeitos dessas transformações sobre a participação social e o controle democrático dos territórios protegidos. Ao discutir a concessão dos serviços de apoio à visitação do Parque Estadual do Ibitipoca, Sancho-Pivoto (2022) identificou que a sociedade local não participou da construção inicial da proposta de concessão, sendo incorporada apenas em etapas posteriores. Segundo o autor, essa dinâmica impõe limites à efetivação do controle social e à construção coletiva das decisões relacionadas à gestão do parque.

Nessa direção, o OPAP (2020) defende que a implementação de parcerias em áreas protegidas deve ser acompanhada por mecanismos de governança democrática e plural capazes de assegurar o debate público permanente e a participação efetiva dos diferentes grupos sociais. Tal preocupação decorre do reconhecimento de que a inserção de novos atores institucionais na administração desses espaços pode influenciar as formas de tomada de decisão, tornando ainda mais relevante o fortalecimento de instrumentos de participação e controle social.

Harvey (2008) argumenta que a expansão das políticas neoliberais promove um processo de transferência de atribuições e responsabilidades do Estado para agentes privados, reconfigurando os espaços de tomada de decisão e ampliando a influência das lógicas mercantis sobre a gestão dos bens coletivos. Mesmo que os mecanismos formais de participação social possam permanecer instituídos, as decisões relacionadas ao uso dos territórios, à alocação de

recursos e às prioridades de gestão passam a ser crescentemente mediadas por interesses econômicos e por modelos gerenciais orientados pela eficiência e pela competitividade.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Laval (2019). Ainda que suas análises tenham sido desenvolvidas principalmente no campo das políticas públicas e da educação, suas contribuições permitem compreender como a gestão de bens ambientais públicos pode ser atravessada por lógicas semelhantes, nas quais a eficiência econômica tende a adquirir centralidade na definição das formas de uso e administração desses territórios. Para o autor, a difusão da racionalidade neoliberal em diferentes esferas da vida social levou à incorporação de princípios empresariais na administração do que é público, fazendo com que a gestão pública passasse progressivamente a ser organizada segundo critérios de desempenho, produtividade e competitividade, produzindo uma redefinição dos sentidos do bem comum e dos processos democráticos de decisão (Laval, 2019).

No caso das concessões em Unidades de Conservação, tais transformações não significam a eliminação dos mecanismos de participação social previstos na legislação ambiental. Entretanto, a presença de novos agentes na gestão dos serviços de uso público cria mediações adicionais entre o poder público e a sociedade civil. Como consequência, parte das decisões que afetam diretamente os usos, os acessos e as experiências produzidas nesses territórios passa a ser operacionalizada por atores privados, o que introduz novos desafios para a efetivação do controle social e para a construção de processos de gestão democrática.

Sendo assim, na busca por uma gestão democrática e plural nas AP, em que o controle social se apresenta como elemento central, as *parcerias público-comunitárias* são enunciadas como uma potente alternativa, por associar os serviços e atividades autorizados nas AP, com destaque para aqueles relacionados à visitação, que incluem as práticas de educação ambiental, o lazer e o turismo nas possibilidades de uso público destas, não só a conservação da natureza, como também a garantia de direitos sociais, valorização de identidades locais e diversificação de alternativas socioeconômicas locais (Diegues, 2017; Botelho; Rodrigues, 2021; Rodrigues; Botelho, 2023).

Rodrigues e Botelho (2023) destacam que, embora o termo “parcerias público-comunitárias” não seja utilizado de forma oficial no campo das políticas públicas e legislação sobre parcerias, essa modalidade se encontra em construção, sendo necessário um olhar atencioso sobre seu uso em discursos e ações, pois, ele pode ser associado, de forma equivocada, à outras práticas e modalidades, como o Turismo de Base Comunitária (TBC), ainda que as

ações que visam fomentar o turismo em UCs se façam, majoritariamente, apoiadas na política de concessões.

Desse modo, ainda que o estabelecimento de parcerias público-comunitárias seja legalmente reconhecido, conforme a Lei n. 13.668/2018, que altera a Lei 11.516/2007, de forma a incluir regras relativas à concessão de serviços em unidades de conservação federais e previsão da parceria com associações comunitárias, na prática, o estabelecimento desse modelo de parceria é difícil de ser executado. Para que ele possa se efetivar, faz-se necessário que a comunidade local tenha uma forma de organização social própria, por meio de associações, por exemplo, que realmente a represente. Por isso, esse modelo tem sido estabelecido com êxito em comunidades tradicionais, como indígenas, ribeirinhos e caiçaras.

No caso do PEIb, por exemplo, esse modelo enfrentaria desafios para ser construído, visto que as práticas sociais desenvolvidas nos territórios do entorno, assim como os interesses dos moradores locais não se fazem unificados. Outro ponto a se questionar é o baixo poder de competitividade das associações comunitárias com as empresas especializadas diante dos requisitos impostos pelo poder público para as concessões de uso privado das UCs, sobretudo em unidades que apresentam altos índices de visitação.

Assim, na medida em que a participação social é tensionada, sentidos e significações produzidos historicamente pelos sujeitos em seus territórios correm o risco de serem apropriados, ressignificados ou subordinados aos interesses de agentes externos. Nesse contexto, a Educação Ambiental assume papel relevante, uma vez que a democratização da gestão ambiental não depende apenas da existência de mecanismos formais de participação, mas também da construção de processos educativos capazes de fortalecer a compreensão crítica dos conflitos, das disputas e das relações de poder que atravessam os territórios. Nessa perspectiva, Loureiro (2012) e Quintas (2008) defendem que a Educação Ambiental no âmbito da gestão pública deve contribuir para o fortalecimento da participação social, do controle democrático e da capacidade dos diferentes grupos sociais intervirem nos processos de tomada de decisão que afetam suas condições de vida.

Compreender o papel assumido pela Educação Ambiental em determinado contexto requer, portanto, a análise das condições sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam sua produção e desenvolvimento. Nessa direção, esta pesquisa insere-se em um conjunto de estudos que vêm articulando a Educação Ambiental às contribuições da Análise Crítica do Discurso, buscando compreender como práticas educativas, políticas ambientais e processos de significação são produzidos em contextos históricos específicos e atravessados

por relações de poder, ideologia e disputas de sentidos (Martins *et al.*, 2008; Kapla; Loureiro, 2011; Silva, 2018; Riguetto, 2019; Silva, 2022; Alvim, 2023; Schittini, 2023; Cardoso, 2024).

De acordo com Loureiro (2016), o papel da Terceira Via, mobilizando intelectuais, empresários e representantes políticos vinculados aos interesses das classes dominantes, foi fundamental para a produção de mudanças nos sentidos atribuídos à Educação Ambiental. Na busca pela manutenção da sociabilidade capitalista diante do agravamento das crises econômica e ambiental, a Terceira Via, ancorada na perspectiva do desenvolvimento sustentável e na compatibilização entre sustentabilidade e capitalismo, promoveu a reprodução ampliada de ideologias compatibilistas.

Nesse processo, novos conceitos vêm sendo inculcados nos discursos ambientais, ao mesmo tempo em que o setor privado passa a ser legitimado como um ator estratégico na proposição de soluções para os problemas ambientais, na gestão dos bens ambientais públicos e nos processos educativos voltados à difusão de concepções que buscam compatibilizar conservação ambiental, desenvolvimento econômico e manutenção da sociabilidade capitalista.

Para Layrargues (2020), como resultado dessa correlação de forças, a Educação Ambiental "teria sofrido uma inflexão nas suas intencionalidades pedagógicas e atualmente se encontra totalmente domesticada pelo currículo oculto do ambientalismo de mercado" (Layrargues, 2020, p. 46), assumindo um discurso de caráter conservador e reformista que busca compatibilizar desenvolvimento econômico e enfrentamento da crise ambiental sem questionar os fundamentos da sociabilidade capitalista. Nesse contexto, a EA passa a legitimar o desenvolvimentismo desatrelado do ideal de sustentabilidade, contribuindo para a formação de sujeitos ecológicos, voltada principalmente para a mudança de comportamentos individuais, em detrimento da formação de sujeitos ecopolíticos, capazes de compreender criticamente os conflitos e as desigualdades que estruturam a questão ambiental.

> Assim domesticado, esse sujeito ecológico civilizado o mas despolitizado, se torna pacificamente instrumental ao sistema, porque só atua a favor de uma sustentabilidade muito particular, fazendo individualmente a 'sua parte' estritamente dentro da regra, ignorando a crítica ecopolítica e a luta coletiva para interromper a lógica predatória intrínseca ao capitalismo: cobrando políticas públicas regulatórias do Estado sobre o Mercado, para orientar de uma vez por todas o desenvolvimento econômico na direção da sustentabilidade, porque o tempo está se esgotando. Temos formado então o sujeito ecológico, mas não o sujeito ecopolítico, que foi privado da formação e exercício do seu direito político. (Layrargues, 2020, p. 75)

Em contraposição a essa tendência, Layrargues (2020) defende educabilidades de contestação e enfrentamento, comprometidas com a formação de cidadãos dotados de capacidade crítica, indignação e mobilização frente às injustiças socioambientais. Essa compreensão reforça as perspectivas de Loureiro (2012; 2016) e Quintas (2008), para os quais a EA, especialmente no âmbito da gestão pública, deve assumir um papel político voltado ao fortalecimento da participação social, do controle democrático e da capacidade dos diferentes grupos sociais intervirem nos processos de tomada de decisão que afetam seus territórios e suas condições de vida.

Em trabalhos mais recentes, Layrargues e Sato (2024) reforçam a necessidade de uma Educação Ambiental comprometida com a compreensão crítica da atual crise civilizatória, marcada pelo agravamento das mudanças climáticas, da perda da biodiversidade, das desigualdades socioambientais e da crescente influência de racionalidades econômicas sobre a gestão da natureza. Para os autores, o contexto contemporâneo exige processos educativos capazes de superar perspectivas adaptativas e conformistas, fortalecendo a capacidade de análise, mobilização e intervenção dos sujeitos frente aos desafios socioambientais do presente.

Nessa direção, a Educação Ambiental no âmbito da gestão ambiental pública adquire importância não apenas como instrumento de sensibilização, mas como prática política voltada ao fortalecimento da participação social, do controle democrático e da capacidade coletiva de intervir nos processos de tomada de decisão que incidem sobre os territórios e os bens ambientais públicos. Sob essa perspectiva, a defesa da conservação ambiental articula-se à luta pela democratização do acesso à natureza, pelo reconhecimento dos direitos dos sujeitos sobre seus territórios e pela construção de formas de governança capazes de assegurar a participação efetiva das populações nas decisões que afetam suas condições de vida e suas relações com a natureza.

Por isso, cabe a nós, educadores ambientais comprometidos com a transformação social e com a construção de um outro projeto societário, questionar: *qual Educação Ambiental está sendo produzida nos processos de gestão e concessão das Unidades de Conservação? Uma Educação Ambiental voltada predominantemente à adaptação dos sujeitos às normas institucionais e à sensibilização individual ou uma Educação Ambiental comprometida com o fortalecimento da participação social, do controle democrático e da capacidade coletiva de intervenção sobre os processos que afetam os territórios e os bens ambientais públicos? Uma Educação Ambiental orientada pela defesa do direito de acesso à*

natureza, da justiça socioambiental e da natureza como bem comum ou uma Educação Ambiental que contribui para legitimar sua crescente capitalização?

Nessa perspectiva, na seção seguinte, com base nas discussões desenvolvidas até aqui acerca das concepções e políticas ambientais e educacionais, apresento um levantamento dos trabalhos publicados nos anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), em função de sua relevância e representatividade no campo da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil, buscando ampliar a análise dos aspectos conjunturais que atravessam esta pesquisa. A partir desse percurso, procuro analisar como as relações entre parques e escolas vêm sendo constituídas no campo da Educação Ambiental, considerando as disputas de concepções, interesses e projetos societários que permeiam os campos ambiental e educacional. Nesse sentido, a análise volta-se para a problematização do papel assumido pela EA nesses contextos, especialmente diante das forças ideológicas e hegemônicas que atravessam as políticas públicas e os processos educativos, contribuindo para a legitimação de processos de capitalização da natureza e da educação.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E PARQUES: EDUCABILIDADES POSSÍVEIS À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Partindo da compreensão de que os campos educacional e ambiental vêm sendo historicamente permeados por concepções hegemônicas que afirmam a capitalização da natureza e da educação em busca da manutenção dos interesses das classes dominantes, obscurecendo as causas estruturais da crise ambiental, nesta seção busco analisar as forças ideológicas que atravessam os processos educativos estabelecidos entre parques e escolas, os quais se relacionam ao contexto social de investigação desta pesquisa.

Tal análise parte do entendimento de que as relações construídas entre instituições escolares e Unidades de Conservação não se desenvolvem de forma neutra, mas são produzidas em meio a disputas de concepções, interesses e projetos societários que incidem sobre as políticas públicas, as práticas educativas e os modos de significar a natureza, a educação e a própria Educação Ambiental. Nesse movimento, busco problematizar o papel assumido pela EA nesses contextos, considerando os limites e as contradições impostos pelas racionalidades hegemônicas que orientam os campos ambiental e educacional.

A promoção de ações educativas voltadas à aproximação entre escolas e UCs encontra respaldo nas principais legislações dos campos educacional e ambiental. Conforme discutido

ao longo deste trabalho, dentre as habilidades previstas pela BNCC (2018) a serem contempladas nos currículos escolares, destacam-se aquelas relacionadas à compreensão da importância das UCs, considerando suas diferentes categorias, entre elas, os parques, bem como ao reconhecimento das unidades presentes no contexto local dos estudantes.

Contudo, antes da promulgação dessa política, diversas iniciativas com essa finalidade já vinham sendo desenvolvidas, muitas delas vinculadas ao campo da Educação Ambiental. Como exemplo, no ano de 2016, com base em experiências já desenvolvidas, o ICMBio elaborou um documento contendo diretrizes e orientações metodológicas destinadas a oferecer suporte técnico e institucional à construção de processos educativos em UCs junto às comunidades escolares. Nesse documento, as escolas são reconhecidas como importantes espaços para desenvolvimento de processos de Educação Ambiental articulados a esses contextos (Brasil, 2016).

Assim, ao conceber a EA como um dos principais meios de promoção de processos educativos capazes de fortalecer a relação entre escolas e Unidades de Conservação, compreende-se que esse campo teórico e prático pode contribuir para o desvelamento das forças ideológicas presentes nas práticas educativas estabelecidas por essas instituições, evidenciando como tais processos podem atuar na capitalização da natureza, dos territórios e da educação, acentuando assimetrias e injustiças ambientais.

Nessa perspectiva, a análise das concepções ambientais e educacionais desenvolvidas nos diferentes espaços educativos tem se constituído como objeto de estudos no campo da Educação Ambiental Crítica, uma vez que as abordagens educativas não se estabelecem de forma consensual. Pelo contrário, são atravessadas por distintas compreensões e representações acerca do ambiente e da educação, bem como por limites e desafios relacionados à efetivação da EA nos diferentes contextos sociais e educativos (Carvalho, 2006; Sauvé, 2005a; 2005b; Tozoni-Reis, 2004).

Embora as principais políticas de Educação Ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 14.926/2024) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), reconheçam a EA como um componente essencial, permanente e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, formais e não formais, abrangendo, portanto, escolas e UCs, e partam de uma compreensão ambiental que articula as questões ambientais às dimensões sociais, econômicas e culturais, considerando as especificidades dos diferentes contextos e territórios, na prática, muitas ações educativas em EA acabam por não se orientar efetivamente por esses pressupostos legais e teóricos.

Nesse sentido, Valenti *et al*. (2012), ao analisarem a possível influência do ProNEA nas ações de Educação Ambiental desenvolvidas em Unidades de Conservação brasileiras, observaram que, mesmo que essa política seja conhecida e frequentemente citada, ela nem sempre tem sido utilizada como referência efetiva para as práticas de EA. Segundo os autores, isso pode ocorrer tanto pelo fato de os proponentes não concordarem com os pressupostos apresentados no documento quanto pela ausência de interesse, de estrutura, de recursos, de equipes qualificadas ou mesmo de conhecimentos que possibilitem a aplicação de seus princípios (Valenti *et al.*, 2012).

Desse modo, ainda que a formulação de políticas públicas em larga escala voltadas à EA seja fundamental para orientar mudanças no campo da Educação Ambiental; nesses contextos, sua existência, por si só, não garante a incorporação de seus princípios às práticas educativas, evidenciando a necessidade de estratégias formativas e institucionais capazes de ampliar a repercussão e a materialização dessas políticas no cotidiano das ações educativas.

Ao encontro dessa realidade, diversos estudos no campo educacional têm evidenciado os desafios enfrentados pelos educadores para a efetivação da Educação Ambiental no ambiente escolar. Tais desafios abrangem desde os processos de formação docente inicial e continuada até questões inerentes à própria organização escolar, como o engessamento curricular e as condições concretas do trabalho docente, cada vez mais marcadas pela precarização, pela perda de autonomia profissional e pela insuficiência de condições materiais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, incluindo aquelas relacionadas às Unidades de Conservação (Lima, 2019; Sampaio; Mendes, 2021).

Assim, ao reconhecer que a intencionalidade das ações educativas estabelecidas entre escolas e UCs envolve distintas concepções e práticas ambientais e educativas, realizei um levantamento de trabalhos a partir dos anais do EPEA, buscando avançar na compreensão dos aspectos conjunturais da minha pesquisa, a fim de refletir sobre os limites, os desafios e as potencialidades educativas da relação entre parques e escolas, bem como sobre o papel da Educação Ambiental nesse contexto. Além disso, o levantamento contribuiu para ampliar as análises das entrevistas, possibilitando relacionar os discursos dos sujeitos às discussões presentes no campo da pesquisa em Educação Ambiental e ao contexto desta pesquisa de doutorado.

Como percurso metodológico de análise, em um primeiro momento, optei por selecionar apenas os trabalhos relacionados à categoria “parque”, por compreender que esta corresponde ao contexto específico da pesquisa. Para isso, realizei buscas nos anais dos EPEA ao longo de

suas doze edições (2001–2025), identificando trabalhos que faziam referência a parques ao longo de todo o texto. Como resultado desse primeiro filtro, dentre um total de 1134 trabalhos publicados, foram selecionados 90 trabalhos.

Em um segundo momento, com o intuito de identificar, entre os trabalhos selecionados, processos educativos realizados em parques que se estabelecem em interface com o ambiente escolar, busquei aqueles que apresentavam no título, resumo e/ou palavras-chave referências à escola. Nessa etapa, foram selecionados trabalhos que continham termos como "ensino", "escolarização", "estudantes" e "sala de aula", resultando na identificação de 45 trabalhos.

Posteriormente, todos os 45 trabalhos foram lidos na íntegra, sendo selecionados para análise apenas aqueles que tinham como centralidade os processos educativos estabelecidos entre parques e escolas, totalizando 33 trabalhos. Nessa etapa, foram excluídos os estudos em que o parque mencionado não constituía o contexto da pesquisa, bem como aqueles em que o termo "parque" era utilizado apenas como substantivo comum, sem relação com a definição de parque enquanto categoria de UC prevista pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC, 2000). Diante desse contexto, cabe ressaltar que, em função da diversidade de temáticas contempladas pelo evento, organizadas em Grupos de Discussão de Pesquisa (GDPs), é possível que alguns estudos relacionados a esta investigação não tenham sido identificados pelos filtros de busca adotados, em razão da utilização de outros termos correspondentes, como "Unidades de Conservação" e "Áreas Protegidas", em substituição ao termo "parque" (Tabela 2).

Tabela 2 – Processo de constituição do corpus de análise do levantamento realizado nos anais do EPEA (2001–2025)

Etapa	Critério de seleção	Quantidade	% do total (1134)
1ª etapa	Trabalhos relacionados à categoria "parque" nos anais do EPEA (2001–2025)	90 trabalhos	7,9%
2ª etapa	Trabalhos com interface entre parques e escola	45 trabalhos	4,0%
3ª etapa	Trabalhos centrados em processos educativos entre parques e escolas	33 trabalhos	2,9%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos anais do EPEA (2001–2025).

Ainda que esta tese tenha como referencial teórico-metodológico a Análise Crítica do Discurso, optei por desenvolver, nesta etapa da pesquisa, uma análise de caráter interpretativo, sem aprofundamento nas categorias analíticas específicas da ACD, por compreender que tal proposição se mostra coerente com os objetivos desta tese, voltados à compreensão das concepções e práticas educativas estabelecidas entre escolas e parques a partir das contribuições

do campo da EA. Assim, durante a leitura dos trabalhos, busquei identificar de que maneira o parque é referenciado, bem como a intencionalidade das atividades educativas desenvolvidas.

Após a leitura e análise os trabalhos foram organizados em cinco temáticas, definidas com base em seus objetivos e intencionalidades: 1) Currículos, práticas e projetos escolares (13 trabalhos); 2) Percepções e representações ambientais (9 trabalhos); 3) Processos e contextos formativos de educadores (6 trabalhos); 4) Gestão e políticas públicas (3 trabalhos); e 5) Cultura e Educação Ambiental (2 trabalhos) (Tabela 3).

Tabela 3 – Temáticas de análise e quantitativo de trabalhos identificados no levantamento

Temática	Quantidade de artigos	% do total
Currículos, práticas e projetos escolares	13	39,4%
Percepções e representações ambientais	9	27,3%
Processos e contextos formativos de educadores	6	18,2%
Gestão e Políticas Públicas	3	9,1%
Cultura e Educação Ambiental	2	6,0%
Total	33	100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos trabalhos publicados nos anais do EPEA (2001–2025).

Como resultado das análises, foi possível identificar, considerando os limites dos critérios de inclusão e exclusão deste trabalho, uma baixa frequência de trabalhos que abordam, com centralidade, a relação entre parques e escolas, correspondendo a 2,9% dos trabalhos publicados ao longo das edições do EPEA analisadas.

No que se refere à primeira temática, intitulada **"Currículos, práticas e projetos escolares"**, responsável pelo maior quantitativo de trabalhos identificados (13), foram reunidos os estudos que tinham como centralidade ações educativas desenvolvidas no âmbito escolar, ainda que estabelecidas em parceria com outros atores e instituições. De um modo geral, os trabalhos analisados nesta temática evidenciam o currículo como um espaço de disputa e legitimação de diferentes concepções de educação, ambiente e EA.

Nesse contexto, em grande parte das produções, a EA aparece articulada à interdisciplinaridade, na busca por ampliar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e inserir as questões socioambientais no cotidiano escolar. Observa-se ainda, aproximações entre a EA e outros campos teóricos e pedagógicos, como a Alfabetização Científica e a Ambientalização do Currículo, que contribuem para construção de propostas educativas mais contextualizadas e vinculadas às realidades locais. Contudo, as análises revelam que os currículos escolares, frequentemente organizados de forma rígida e prescritiva, acabam limitando o desenvolvimento de práticas educativas críticas.

Os trabalhos também apontam entraves estruturais presentes no contexto educacional que implicam na viabilidade dessas ações, como a precarização da educação e do trabalho docente, a ausência de formação continuada, a burocratização dos processos escolares e a insuficiência de infraestrutura e recursos para a realização de atividades externas. Desse modo, ainda que muitos educadores assumam perspectivas educacionais críticas, encontram dificuldades para dar continuidade às suas propostas pedagógicas, sendo as ações desenvolvidas entre escolas e parques, em muitos casos, estabelecidas de maneira fragmentada, pontual e episódica.

Tais aspectos podem ser compreendidos à luz dos referenciais mobilizados nesta tese, os quais, ao problematizarem os impactos da racionalidade neoliberal sobre a educação pública e denunciarem a incorporação da lógica empresarial nas políticas educacionais, evidenciam como os processos de padronização curricular, controle por resultados, intensificação do trabalho docente e redução da educação a parâmetros de eficiência e produtividade produzem implicações diretas sobre as condições concretas de realização das práticas educativas, conforme discutem Christian Laval (2019), Luiz Carlos de Freitas (2018), André Martins (2009; 2021), Daniel Cara (2023), Motta e Andrade (2020), Accioly e Lamosa (2021) e Lamarão e Lamosa (2022).

Sob essa perspectiva, os limites identificados nos trabalhos analisados não se restringem a questões pontuais ou operacionais, mas relacionam-se a processos estruturais de reorganização e gestão das políticas educacionais sob influência da racionalidade neoliberal, os quais repercutem diretamente sobre as possibilidades de desenvolvimento de ações de Educação Ambiental articuladas à UCs e aos territórios.

Outro aspecto evidenciado nas análises é que muitos projetos desenvolvidos entre parques e escolas ocorrem por meio de parcerias com empresas e instituições privadas. Como consequência, predominam abordagens conservadoras e/ou pragmáticas de Educação Ambiental, voltadas principalmente à proteção e conservação da natureza e à mudança de atitudes e comportamentos individuais, sem aprofundar a problematização das contradições sociais, políticas e econômicas que estruturam a crise socioambiental, visto que as empresas, por constituírem parte das classes dominantes, legitimam concepções hegemônicas alinhadas à manutenção de seus interesses.

Tal discussão pode ser observada em um dos trabalhos identificados nesta temática, de autoria de Lamosa e Loureiro (2011), que se inserem no debate acerca da inserção da Educação Ambiental nas escolas brasileiras no contexto de reorganização da sociabilidade das classes

dominantes a partir da década de 1980, especialmente por meio do fortalecimento de concepções vinculadas ao programa internacionalizado da Terceira Via e da crescente atuação empresarial no campo educacional. Para os autores, a inserção da Educação Ambiental por meio de parcerias empresariais contribui para a constituição da escola como espaço de produção de consensos, legitimando concepções alinhadas à ordem social dominante capitalista e reforçando aquilo que denominam de "EA à brasileira" (Lamosa; Loureiro, 2011, p. 2).

Nessa perspectiva, projetos e práticas de Educação Ambiental desenvolvidos em parceria com o empresariado tendem a fortalecer concepções pragmáticas e conservadoras de EA centradas na responsabilização individual, na mudança comportamental e na preservação da natureza dissociadas das contradições sociais mais amplas, evidenciando como forças ideológicas vinculadas à racionalidade capitalista atravessam as relações estabelecidas entre escolas, políticas educacionais e práticas ambientais. Diante dessa realidade, alguns dos trabalhos identificados na temática se colocam na defesa de concepções de Educação Ambiental que buscam tensionar perspectivas hegemônicas, propondo abordagens voltadas à problematização crítica das questões socioambientais e de suas determinações históricas, sociais e políticas.

Essa compreensão pode ser observada em Mendes e Goulart (2025), ao defenderem que as ações educativas desenvolvidas em contato com a natureza devem promover atividades que "envolvam a reflexão de que os problemas ambientais se originam nas relações sociais, nas desigualdades e no modelo de desenvolvimento vigente, tendo como foco o enfrentamento político dessas causas" (p. 2). Desse modo, os autores deslocam a compreensão dos problemas ambientais de perspectivas centradas apenas na mudança comportamental e/ou responsabilização individual, enfatizando a necessidade de problematização das estruturas sociais e econômicas que sustentam a crise socioambiental.

De maneira semelhante, Rosa e Antiqueira (2025) ressaltam a potencialidade das parcerias estabelecidas com instituições públicas de ensino, especialmente ao problematizarem os limites da atuação do setor privado, compreendido pelos autores como um setor que "visa atender ao capital" (p. 10). A discussão reforça a crítica à influência empresarial nas práticas de Educação Ambiental e destaca a necessidade de fortalecimento de propostas educativas comprometidas com perspectivas públicas, críticas e socialmente referenciadas.

No âmbito da segunda temática, **"Percepções e representações ambientais"**, foram identificados nove trabalhos que produzem discussões acerca das diferentes formas pelas quais sujeitos compreendem, representam e se relacionam com o ambiente, bem como sobre as

potencialidades e limites da percepção ambiental enquanto instrumento teórico-metodológico no campo da Educação Ambiental.

Nesta temática, foi possível apreender que grande parte dos trabalhos não apresenta discussões aprofundadas acerca das perspectivas teóricas da Educação Ambiental. De modo geral, os estudos concentram-se na compreensão das percepções e representações dos sujeitos participantes, tomando-as como subsídio para o reconhecimento das realidades locais e das relações estabelecidas com os ambientes naturais, de forma a potencializar a construção de novos significados sobre o ambiente, as práticas sociais, subsidiando o desenvolvimento de propostas educativas. Nesse contexto, predominam abordagens voltadas ao reconhecimento e à valorização do ambiente natural, frequentemente centradas em processos de sensibilização ambiental.

Muitos trabalhos enfatizam experiências educativas desenvolvidas em trilhas, visitas guiadas, atividades de campo e práticas de observação da natureza, compreendidas como estratégias capazes de ampliar as percepções dos sujeitos acerca dos ambientes naturais e dos problemas ambientais presentes nos territórios investigados. Essas experiências aparecem frequentemente associadas à construção de sentimentos de pertencimento e valorização da natureza, bem como ao reconhecimento de impactos ambientais decorrentes das ações humanas.

Nesse cenário, Teles *et al.* (2019), ao analisarem a percepção ambiental de alunos do Projeto Sala Verde da Barra (SE) por meio de visitas de campo voltadas ao estudo do meio físico e à valorização das belezas naturais, identificaram contribuições dessas experiencias para o reconhecimento dos ambientes naturais, a compreensão das interações entre sociedade e natureza, a identificação de impactos antrópicos e a percepção da fragilidade dos ecossistemas. Segundo os autores, as visitas favorecem a construção de novos significados sobre o ambiente e a reflexão acerca das práticas sociais e seus efeitos, evidenciando o potencial das visitas guiadas como estratégia formativa para a reelaboração de percepções e atitudes. Contudo, apesar das contribuições do projeto para ampliar as possibilidades pedagógicas, o estudo assume que as práticas educativas articuladas à EA devem favorecer mudanças de comportamento, atitudes e cidadania, promovendo novas formas de relação entre ser humano e meio ambiente.

Embora grande parte dos trabalhos dessa temática não apresente discussões aprofundadas acerca das perspectivas teóricas da Educação Ambiental, alguns estudos assumem um viés crítico ao problematizar os contextos ambientais nos quais as pesquisas estão

inseridas, marcados por diferentes problemáticas socioambientais, e ao reconhecer o cenário ambiental contemporâneo como expressão de uma crise social.

Neto e Guerra (2003), ao analisarem os desdobramentos de um Programa Experimental de EA no Parque Ecológico Rio Camboriú (PERC), voltado a estudantes e professores do Ensino Fundamental da região, indicaram que, embora a escola "vá ao parque", a utilização desse ocorre predominantemente sob uma lógica de passeio e lazer, sem planejamento pedagógico articulado entre diferentes disciplinas ou aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ainda assim, os autores reconhecem que as atividades desenvolvidas favoreceram o contato com espaços externos à escola, a articulação entre teoria e prática e transformações nas representações dos participantes, evidenciando processos de sensibilização e reflexão sobre as questões ambientais discutidas. Diante desse contexto, eles destacam a importância do estabelecimento de parcerias entre universidades e Secretarias Municipais de Educação e de Meio Ambiente.

Ao encontro dessa compreensão, Menghini, Guerra e Fantoni (2005) buscaram desenvolver uma metodologia de Trilhas Interpretativas aplicada às práticas pedagógicas de professores dos municípios de Itajaí, Balneário Camboriú e Penha, bem como ao cotidiano de funcionários do PERC. O objetivo era instrumentalizar esses sujeitos para a utilização das trilhas não apenas como espaços de lazer e recreação, mas como ferramentas pedagógicas voltadas à sensibilização ambiental e à reflexão sobre os problemas socioambientais. Os resultados do trabalho indicam que os participantes passaram a demonstrar maior preocupação em utilizar as trilhas como ferramentas pedagógicas voltadas à discussão das questões ambientais, evidenciando avanços nas representações e percepções ambientais ao longo das atividades.

Assim, os trabalhos apresentam contribuições ao campo da Educação Ambiental ao reconhecerem as potencialidades das experiências vivenciadas em parques e outros espaços naturais para a construção de novos significados sobre o ambiente, o fortalecimento do pertencimento ao território, a compreensão dos problemas ambientais locais e a reflexão acerca da constituição das práticas sociais. Entretanto, parte dessas pesquisas revela limites na articulação com fundamentos críticos da Educação Ambiental, especialmente no que se refere à problematização das injustiças ambientais, das desigualdades sociais e dos processos políticos e econômicos que atravessam as questões ambientais.

Na temática **"Processos e contextos formativos de educadores"**, foram situados seis trabalhos, nos quais a relação entre parques e escolas se constitui a partir de processos

formativos desenvolvidos com professores, educadores ambientais e demais sujeitos envolvidos nas práticas educativas realizadas em Unidades de Conservação e espaços não formais de ensino.

Os trabalhos inseridos nessa temática evidenciam a necessidade de processos formativos capazes de potencializar leituras críticas da realidade e contribuir para transformações sociais, aproximando-se dos pressupostos da Educação Ambiental Crítica. Em grande parte das pesquisas analisadas, a formação é compreendida como um processo articulado às experiências concretas dos sujeitos, aos territórios vividos e às problemáticas socioambientais que atravessam o cotidiano escolar e comunitário.

Conforme o trabalho identificado de Ribeiro e Tristão (2007), embora a Educação Ambiental venha se expandindo nos espaços formais e não formais de ensino, suas práticas pedagógicas ainda apresentam limites, sobretudo por não se inserirem de maneira consistente em processos capazes de promover transformações significativas nas realidades vivenciadas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, de modo geral, os trabalhos analisados buscam construir ações educativas articuladas aos sentidos produzidos nos saberes, fazeres e experiências locais, aproximando as práticas de Educação Ambiental das realidades vivenciadas pelos sujeitos e das problemáticas socioambientais presentes nos territórios investigados.

As pesquisas revelam, ainda, uma defasagem da Educação Ambiental no ensino básico e superior, especialmente no que se refere à formação de professores orientada por perspectivas críticas e emancipatórias. Nesse contexto, referenciais como a Alfabetização Científica e a Aprendizagem Social aparecem como importantes possibilidades de diálogo com a Educação Ambiental, na medida em que favorecem processos formativos participativos, reflexivos e contextualizados.

Essa compreensão pode ser observada no trabalho de Araujo, Sgarbi e Lobino (2019), em que articulam referenciais da Educação Ambiental e da Alfabetização Científica na construção de uma proposta voltada à formação de educadores ambientais em articulação com diferentes espaços educativos da cidade. O estudo reconhece que esses espaços ampliam as possibilidades de aprendizagem ao integrar os conteúdos escolares ao fortalecimento do pertencimento local. Assim, “é possível ampliar o conhecimento dos educandos, pois, possibilitam trabalhar os conteúdos adquiridos na escola previstos nos componentes curriculares e paralelamente trabalhar o pertencimento local na vertente da EA transformadora” (Araujo; Sgarbi; Lobino, 2019, p. 5). Para os autores, a articulação entre espaços não formais e processos formativos ancorados na EA transformadora contribui para a constituição de sujeitos

críticos e alfabetizados cientificamente, favorecendo o reconhecimento de direitos e a construção de uma responsabilidade coletiva orientada à sustentabilidade socioambiental, a partir da relação entre o agir local e o pensar global.

Outra questão evidenciada nas pesquisas refere-se ao avanço de racionalidades alinhadas à lógica mercadológica no campo educacional, compreendidas como fatores que limitam práticas pedagógicas críticas e politicamente comprometidas. Nessa direção, Luzente e Queiroz (2019) ressaltam a importância de "investir na formação de educadores ambientais críticos, para que se possa pensar em formas de fazer com que o pensamento hegemônico seja desestruturado a partir de uma proposta de EA libertária" (p. 2).

De acordo com os autores, a promoção de cursos extracurriculares e espaços formativos coletivos assume relevância justamente por possibilitar processos de reflexão e problematização das práticas educativas, uma vez que "esses espaços de diálogos são favoráveis a criticar, refletir e acrescentar na prática docente, para que essa não se enquadre em uma lógica de mercado e se despolitize de acordo com os projetos verticais dos agentes hegemônicos" (Luzente; Queiroz, 2019, p. 12). Desse modo, a formação de educadores é compreendida não apenas como aquisição de conhecimentos técnicos, mas como possibilidade de construção de práticas pedagógicas críticas capazes de tensionar perspectivas hegemônicas presentes nos espaços educativos e de enfrentar processos de despolitização vinculados à racionalidade mercadológica.

Além disso, a análise dos trabalhos revela que muitos dos cursos, projetos e ações formativas investigados são desenvolvidos em parceria com universidades, frequentemente vinculados a grupos de pesquisa ou investigações no âmbito da pós-graduação. Essa realidade evidência, por um lado, a relevância das universidades na produção e no fortalecimento de processos formativos em Educação Ambiental; por outro, revela a dependência dessas iniciativas em relação a projetos acadêmicos específicos, diante da ausência de políticas públicas estruturadas e permanentes de formação continuada voltadas à EA na educação básica. Corroborando essa compreensão, Bacci *et al.* (2023) ressaltam a necessidade de consolidar processos participativos que envolvam múltiplos atores sociais na construção de respostas aos problemas socioambientais e na conservação das áreas protegidas.

Dessa forma, as discussões desenvolvidas ao longo desta temática indicam que a consolidação de práticas formativas críticas e territorialmente contextualizadas depende não apenas de iniciativas pontuais, mas da construção de políticas e condições institucionais capazes de sustentar processos contínuos de formação e articulação entre escolas, universidades,

comunidades e UCs. Sob essa perspectiva, evidencia-se que a efetividade dessas iniciativas permanece condicionadas à sua institucionalização enquanto política pública, de modo a garantir maior permanência, articulação e alcance das ações formativas desenvolvidas.

No âmbito da temática **"Gestão e Políticas Públicas",** foram reunidos três trabalhos que analisam ações de Educação Ambiental desenvolvidas em contextos institucionalizados, compreendendo que tais práticas devem se constituir de forma participativa, contextualizada e articulada às realidades socioambientais dos territórios nos quais se inserem. Ao problematizarem as relações estabelecidas entre escolas, Unidades de Conservação e comunidades, os estudos evidenciam dificuldades para a implementação de uma gestão ambiental efetivamente participativa nas UCs, especialmente em razão da compreensão limitada por parte dos órgãos gestores acerca da realidade escolar e das ações necessárias para potencializar a participação das escolas e da comunidade nas atividades desenvolvidas nessas instituições.

As pesquisas analisadas ainda sinalizam processos de precarização da gestão ambiental, marcados pela insuficiência de recursos, pela carência de profissionais capacitados para atuar junto ao público escolar e pelas dificuldades de articulação entre escolas, comunidades e órgãos gestores. Nesse cenário, permanecem limites relacionados à atuação dos conselhos gestores e à ampliação da participação social, bem como restrições à própria dimensão educativa e social dos parques. Diante dessa realidade, a Educação Ambiental é compreendida nos trabalhos analisados como ferramenta capaz de favorecer processos de participação social e fortalecimento da gestão ambiental.

Os trabalhos também apontam que as fragilidades no fortalecimento da relação entre parques e escolas recaem sobre os sentidos atribuídos às UCs pelas próprias comunidades escolares. Esse aspecto é perceptível tanto no desconhecimento de professores acerca das características e objetivos das áreas naturais protegidas quanto na dificuldade de reconhecimento dessas como parte constitutiva dos territórios e patrimônios locais. Em alguns estudos, identifica-se que muitos docentes nunca haviam visitado as próprias UCs com as quais desenvolviam atividades, além da recorrente ausência de planejamento pedagógico nas visitas escolares, frequentemente reduzidas a práticas pontuais próximas ao turismo monitorado. As análises ainda indicam que a relação entre parques e escolas é atravessada por problemas estruturais presentes no cotidiano escolar, como as condições de trabalho docente, a insuficiência de processos formativos continuados e as próprias limitações estruturais da escola pública, aspectos já evidenciados nas temáticas anteriores.

Ao analisar o programa de Educação Ambiental do Parque Estadual da Cantareira (SP) e as concepções de EA de professores que planejavam visitar a UC, Vitiello (2001) argumenta que uma das principais dificuldades para a implementação do planejamento participativo consiste no estabelecimento de diálogo com a comunidade, destacando a importância da educação no contexto do planejamento territorial em áreas protegidas. Nesse sentido, o autor problematiza limites relacionados à estrutura escolar, à formação docente e às condições de trabalho, reconhecendo que o acompanhamento das atividades escolares em UC constitui um processo ainda recente, demandando maior estruturação. Para tanto, o trabalho defende a elaboração de um projeto pedagógico comum, que contemple a formação e orientação de professores, bem como o aprimoramento de metodologias capazes de superar perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem, de modo a fortalecer a EA como instrumento de gestão ambiental participativa.

Outro aspecto recorrente diz respeito ao predomínio de ações de Educação Ambiental associadas a perspectivas centradas na sensibilização e na mudança de comportamentos individuais, sem avançar na problematização das relações de poder, dos conflitos territoriais e das contradições que atravessam a gestão ambiental e as políticas de conservação. Nessa direção, Duarte e Pimentel (2023) identificam um distanciamento significativo entre as comunidades escolares e o Parque Nacional da Serra dos Órgãos (RJ), uma vez que, nos resultados da pesquisa, a maioria dos diagnósticos socioambientais aplicados a professores e estudantes não considerou a presença do parque no território, prevalecendo a identificação de problemas ambientais mais imediatos, como a ausência de saneamento básico.

Diante dessas discussões, as pesquisas problematizam os limites das políticas públicas de Educação Ambiental, a redução das potencialidades dos parques enquanto espaços educativos e sociais e as dificuldades relacionadas à atuação dos conselhos gestores. Paralelamente, ressaltam a necessidade de processos contínuos de Educação Ambiental socialmente referenciada, capazes de aproximar as comunidades de suas realidades socioambientais e de inseri-las de forma efetiva na gestão participativa das Unidades de Conservação.

A última temática, **“Cultura e Educação Ambiental”,** reúne dois trabalhos que discutem as relações entre Educação Ambiental, cultura e território, enfatizando a valorização dos saberes locais, das identidades culturais e das experiências comunitárias na construção das práticas educativas locais. As pesquisas evidenciam que os conhecimentos produzidos nos territórios contribuem para a compreensão dos problemas ambientais locais, das desigualdades

socioambientais e das disputas de poder que atravessam esses espaços, além de favorecerem reflexões acerca das injustiças ambientais que atingem, de maneira mais intensa, povos e comunidades historicamente marginalizados.

Ao investigarem de que modo produtos culturais relacionados à Educação Ambiental são apropriados na produção de narrativas e identidades de sujeitos de comunidades situadas no entorno do Parque Nacional do Caparaó, Ribeiro e Tristão (2011) destacam a relevância de problematizar o espaço ocupado pelos produtos culturais no campo educacional, sobretudo diante da ampliação da Educação Ambiental em diferentes contextos formativos. Para os autores, a "linguagem midiática" participa ativamente da constituição dos saberes e práticas de professores e educadores, na medida em que os materiais midiáticos e os textos culturais vinculados à temática ambiental influenciam a circulação de discursos sobre os problemas socioambientais e a produção de sentidos nos saberes e fazeres dos sujeitos.

Em consonância com as discussões acerca da valorização dos saberes produzidos nos territórios e de sua relevância na constituição de processos educativos contextualizados, Baptista, Benites e Sánchez (2017), ao assumirem a Educação Ambiental na perspectiva da interculturalidade e da ecologia de saberes, buscam identificar elementos da cultura Guarani que possam contribuir para a ampliação de propostas de EA no sistema escolar indígena diferenciado do estado do Rio de Janeiro. Segundo os autores, a existência de problemas ambientais e educacionais, especialmente relacionados às restrições de uso do território decorrentes da localização da comunidade na zona de amortecimento do Parque Estadual da Serra, bem como às limitações do sistema escolar da região, motivou os próprios moradores da aldeia Ara Howy a reivindicarem apoio para a construção de um projeto de escola diferenciada voltado ao atendimento das crianças Guarani.

Nesse contexto, os autores ressaltam a importância da construção de políticas pedagógicas interculturais orientadas à elaboração de currículos que reconheçam e valorizem os saberes tradicionais das comunidades, contrapondo-se aos processos de dominação epistemológica historicamente presentes no espaço escolar. Logo, a interculturalidade e a ecologia de saberes foram apresentadas como caminhos para a construção de práticas educativas capazes de promover diálogos mais horizontais entre diferentes matrizes culturais e epistemológicas.

Desse modo, os trabalhos inseridos nessa temática não apenas defendem a valorização dos saberes produzidos por diferentes grupos sociais e culturais, mas também problematizam a necessidade de efetivação de políticas públicas e propostas curriculares comprometidas com o

reconhecimento desses sujeitos, de seus conhecimentos e de suas formas de vida nos espaços escolares. Nessa compreensão, a Educação Ambiental é concebida como possibilidade de fortalecimento de práticas educativas interculturais capazes de reconhecer a pluralidade epistemológica, favorecer diálogos de saberes e tensionar processos de dominação cultural e epistemológica ainda presentes nas instituições escolares e nos territórios.

Assim, partindo da tese de que as forças ideológicas que incidem fortemente sobre o campo ambiental também atravessam o campo educacional, sendo a capitalização da natureza e da educação parte de um projeto das classes dominantes voltado à garantia de seus interesses e à manutenção da ordem social, o presente levantamento possibilitou compreender como as ações educativas estabelecidas entre parques e escolas se constituem em meio a disputas de concepções, racionalidades e projetos societários, de forma a legitimar e/ou tensionar sentidos hegemônicos atribuídos à natureza, à educação e à própria Educação Ambiental, ampliando os aspectos conjunturais da pesquisa.

As análises revelam que tais forças se materializam tanto na presença de perspectivas conservadoras e pragmáticas de Educação Ambiental quanto nos processos de precarização das políticas públicas, da gestão ambiental e das condições de realização das práticas educativas. Paralelamente, o levantamento permitiu identificar a construção de práticas educativas de resistência, socialmente referenciadas e territorialmente contextualizadas, voltadas à problematização das contradições socioambientais e ao fortalecimento da participação social.

No que tange as concepções e práticas de EA presentes nos trabalhos analisados, de um modo geral, é possível reconhecer uma aproximação com os pressupostos críticos, na medida em que aspectos sociais, culturais e territoriais passam a compor as práticas educativas. Contudo, a presença desses elementos não garante, por si só, uma abordagem crítica das questões ambientais. Sendo, por isso, necessário haver uma problematização mais ampla sobre as intencionalidades e os desdobramentos dos processos educativos, considerando que muitas abordagens permanecem centradas na transmissão de conteúdos, na sensibilização e na conscientização dos sujeitos, sem necessariamente favorecer processos formativos capazes de questionar as estruturas sociais, políticas e econômicas envolvidas na produção das problemáticas ambientais.

Conforme discutido ao longo desta tese, a Educação Ambiental vem sendo historicamente adjetivada de distintas formas, expressando disputas teóricas, políticas e ideológicas em torno de seus sentidos e finalidades. Nessa discussão, Layrargues (2012) problematiza o modo como a EA foi sendo apropriada por determinadas perspectivas

ideológicas, reduzindo, muitas vezes, a crise ambiental a uma dimensão predominantemente moral, ética e comportamental. Segundo o autor, consolidou-se uma compreensão de Educação Ambiental centrada na mudança cultural dos sujeitos e na adoção de práticas individuais consideradas ambientalmente adequadas, como consumo sustentável e reciclagem, deslocando para um plano secundário as dimensões políticas, econômicas e sociais implicadas na produção da crise socioambiental.

Nesse contexto, o autor argumenta que já não é possível compreender a Educação Ambiental no singular, como se existisse uma única concepção homogênea e universal de EA. Ao contrário, as disputas teóricas, políticas e ideológicas que atravessam o campo evidenciam a existência de múltiplas Educações Ambientais, vinculadas a diferentes projetos societários e intencionalidades pedagógicas (Layrargues, 2012). Assim, se em determinado momento bastava adjetivar a educação como "ambiental" em contraposição à educação convencional, atualmente torna-se insuficiente estabelecer referências genéricas a uma única Educação Ambiental, uma vez que suas diferentes perspectivas expressam distintas concepções de sociedade, de natureza e de transformação social.

Essa discussão é retomada e atualizada por Layrargues e Sato (2024) ao situarem a Educação Ambiental diante do agravamento da crise ecológica e do horizonte de colapso socioambiental. Para os autores, a centralidade assumida por abordagens voltadas exclusivamente à mudança de comportamentos individuais mostra-se insuficiente frente à complexidade dos problemas contemporâneos, já que tende a deslocar a atenção das condições estruturais que produzem a degradação ambiental. Nessa perspectiva, compreender a crise exige problematizar as relações de poder, as desigualdades sociais e o próprio modelo de desenvolvimento responsável pela intensificação da exploração da natureza. Assim, a EA é compreendida como uma prática política comprometida com a construção de leituras críticas da realidade e com o fortalecimento de processos coletivos capazes de enfrentar as raízes da crise socioambiental, em oposição às perspectivas que privilegiam a adaptação dos sujeitos à ordem vigente.

Nessa direção, a Educação Ambiental Crítica não se constitui como uma perspectiva única e homogênea, mas como um campo plural que estabelece interlocuções com diferentes correntes teóricas e políticas, aproximando-se de denominações como Educação Ambiental transformadora, emancipatória e popular, bem como de referenciais oriundos da Ecologia Política, da Justiça Ambiental, da Ecopedagogia e dos Estudos Decoloniais.

Ao analisarem os sentidos da crítica presentes nos trabalhos de Educação Ambiental publicados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) entre 2009 e 2019, Lopes e Loureiro (2022) identificam um processo de consolidação da perspectiva crítica no interior do campo, marcada pela diversidade de referenciais teóricos que a constituem. Para eles, apesar de existir uma direção político-pedagógica comum relacionada à problematização das relações sociais hegemônicas e à busca por transformações sociais, "existem várias críticas possíveis" (Lopes; Loureiro, 2022, p. 69), expressando diferentes formas de interpretar a crise socioambiental e de construir respostas educativas frente a ela.

Diante disso, a defesa da consolidação de processos educativos críticos, como os investigados neste trabalho, na relação entre escolas e parques, exige a problematização de seus reais efeitos sociais e políticos. Temas como preservação, conservação e degradação ambiental precisam ser compreendidos de forma ampliada, considerando suas múltiplas dimensões, históricas, políticas, econômicas, culturais e estéticas, de modo a favorecer a construção de concepções capazes de tensionar e superar perspectivas hegemônicas.

Guimarães e Vasconcelos (2006), ao discutirem os limites de uma formação tradicional, defendem a necessidade de uma proposta formativa fundamentada em uma abordagem relacional, reconhecendo a complementaridade entre os espaços formais e não formais de educação como possibilidade de fortalecimento de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental. Nesse sentido, os autores destacam a importância de problematizar a função social da educação e da ciência, uma vez que "para discutir e se engajar como cidadão no enfrentamento dos problemas socioambientais, a população precisa estar cientificamente alfabetizada, politicamente consciente e engajada" (p. 153), visto que sujeitos "limitados por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas − entre elas a ação discursiva − incapazes de fazer diferente do 'caminho único' prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia" (Guimarães; Vasconcelos, 2006, p. 155).

Assim, a consolidação de uma educação comprometida com as transformações sociais efetivas requer uma compreensão estrutural da sociedade, possibilitando que educadores e educandos reconheçam e relacionem as manifestações dessas forças nos currículos, nas formações, na gestão, no trabalho, nas políticas públicas e em sua atuação nos espaços públicos, estabelecendo concepções e práticas educativas que contribuam para formas de sociabilidade para além da lógica do capital.

Ao longo dos capítulos anteriores, analisei os diferentes aspectos conjunturais relacionados ao problema social investigado nesta tese. Inicialmente, foram discutidas as

contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Educação Ambiental para a compreensão das relações entre linguagem, ideologia e sociedade, problematizando as diferentes concepções de Educação Ambiental em disputa e suas implicações nos campos educacional e ambiental. Posteriormente, foram discutidos os usos e significações produzidos acerca da natureza em contextos de áreas protegidas, a partir de um resgate histórico sobre a constituição das áreas protegidas no Brasil e das disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam esses territórios. Por fim, o levantamento realizado nos trabalhos publicados no EPEA possibilitou compreender diferentes formas de constituição da relação entre os parques e as escolas no campo da Educação Ambiental, evidenciando seus limites, desafios, disputas e possibilidades educativas.

No próximo capítulo, descrevo as estratégias investigativas utilizadas na pesquisa, explicitando os caminhos teórico-metodológicos adotados para a análise do problema social investigado, circunscrito à legitimação de concepções ambientais hegemônicas de valoração da natureza nos discursos de jovens estudantes do Ensino Médio relacionados ao processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG).

4 ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS E CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA

A partir dos aspectos conjunturais relacionados ao problema social investigado, discutidos nos capítulos anteriores, e da compreensão, fundamentada na Análise Crítica do Discurso (ACD), de que as manifestações discursivas que circulam sobre as questões ambientais e educacionais são atravessadas por disputas ideológicas e relações de poder, foi possível compreender como a hegemonia de racionalidades alinhadas aos interesses do capital incide sobre os discursos que permeiam as políticas públicas ambientais voltadas às Áreas Protegidas, bem como sobre a Educação Ambiental tanto em espaços formais quanto não formais de ensino.

Nesse contexto, a presente pesquisa se colocou a compreender as forças ideológicas que atravessam os discursos de jovens estudantes de uma escola da comunidade de Vila de Conceição do Ibitipoca (MG) acerca do processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (PEIb). Esta investigação tem a finalidade de analisar como tais discursos incorporam, reproduzem, tensionam ou ressignificam sentidos socialmente produzidos sobre o parque, a natureza, o desenvolvimento e a Educação Ambiental. Além disso, busca compreender as implicações desses processos para a constituição de identidades, para os modos de relação dos sujeitos com o território e para a construção de práticas e concepções de Educação Ambiental.

Com base nos referenciais teórico-metodológicos de abordagens de investigação qualitativa e a ACD, a pesquisa tem como um de seus propósitos fundantes apreender os fenômenos sociais decorrentes da experiência humana a partir de uma análise dos processos que levaram à produção de dados (Bogdan; Biklen, 1994). Neste sentido, objetivando resguardar a realidade acima do método, na pesquisa qualitativa, os dados são submetidos ao efeito interpretativo, para além dos resultados estatísticos, uma vez que "o próprio dado já é resultado teórico e naturalmente exposto ao apelo ideológico" (Demo, 2009, p. 7). Dessa forma, é possível a interação do/a pesquisador/a com o contexto de produção de dados, por ser ele/a potencial produtor/a de significados sobre os fenômenos a serem analisados, a depender da abordagem escolhida, assim como das características dos contextos e dos sujeitos de pesquisa.

Assim, esta pesquisa utiliza-se da Observação Participante, da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas, visto que as pesquisas qualitativas podem assumir um

caráter multimetodológico, com diversas abordagens e métodos a serem utilizados para obtenção dos dados, que podem ser empregados de forma isolada ou em conjunto.

A Observação Participante trata-se de uma estratégia qualitativa que tem por base a interação social entre o/a pesquisador/a e o objeto a ser pesquisado (Bogdan; Taylor, 1975). Sendo assim, reconhecendo as possíveis atividades desenvolvidas em campo pelo/a pesquisador/a, Lapassade (2001) propõe três tipos de Observação Participante: 1) observação participante periférica, que se caracteriza pela não intervenção do pesquisador/a (observador/a) nas atividades desenvolvidas no contexto da pesquisa; 2) observação com participação ativa, quando o/a pesquisador/a (observador/a) participa de determinadas atividades, mas não está totalmente inserido/a nelas; e 3) observação participante total ou completa, que decorre da efetiva participação do/a pesquisador/a (observador/a) das atividades produzidas por determinado grupo social.

Partindo dessa compreensão, os dados analisados nesta pesquisa são oriundos da observação participante periférica em atividades relacionadas ao processo de concessão do PEIb, como reuniões e audiências públicas, as quais se deram de forma on-line, por terem ocorrido em contexto pandêmico. Além disso, foi realizada consulta a documentos oficiais do parque, como o Plano de Manejo, ata da audiência pública prévia à licitação da concessão do PEIb e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola da comunidade da Vila de Conceição do Ibitipoca que oferta o EM. Ademais, houve a análise de canais informativos, como jornais e redes sociais do parque.

Para fechamento da coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública localizada na Vila de Conceição do Ibitipoca, com o objetivo de compreender como concepções hegemônicas nos campos ambiental e educacional atravessam os discursos dos jovens acerca de uma problemática ambiental local, bem como suas perspectivas de futuro. Para o desenvolvimento das entrevistas, utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente nos Apêndices B e C desta pesquisa, após convite aos participantes de forma livre e voluntária para responder às perguntas sugeridas. Por este motivo, estabeleceu-se que estes jovens que concordaram em participar da pesquisa não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar do estudo a partir de suas entrevistas.

Cabe esclarecer que esta pesquisa não foi submetida à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa. À época de seu desenvolvimento e da realização do trabalho de campo, a submissão de pesquisas dessa natureza não constituía exigência formal do Programa de Pós-

Graduação ao qual a pesquisa está vinculada. Entretanto, para a realização da investigação no contexto escolar, foram observados os procedimentos institucionais exigidos pela rede estadual de ensino, tendo sido solicitada autorização à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A pesquisa foi devidamente autorizada, mediante emissão de anuência pela Assessoria de Ensino Superior da Secretaria, documento apresentado no Anexo I desta tese.

Além disso, foram observados os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando-se a participação livre e voluntária dos estudantes, mediante apresentação e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a garantia de anonimato, confidencialidade e preservação da identidade dos participantes em todas as etapas da pesquisa e em suas formas de divulgação.

Como a entrevista semiestruturada parte de um roteiro temático aberto e previamente elaborado, não exigindo uma sequência rígida de perguntas e permitindo intervenções do pesquisador ao longo da interação para aprofundar questões emergentes (Manzini, 1995; Manzini; Simão, 2001), sua elaboração considerou cinco dimensões orientadoras para esta investigação, definidas com base no estudo da conjuntura e na compreensão do contexto social da prática discursiva investigada, sendo elas: (1) a relação do participante com o território onde se localiza o Parque Estadual do Ibitipoca; (2) a relação do participante com o Parque Estadual do Ibitipoca; (3) os sentidos atribuídos às Unidades de Conservação, ao acesso à natureza e ao turismo; (4) os sentidos produzidos acerca da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca e dos problemas socioambientais locais; e (5) as relações entre o Parque Estadual do Ibitipoca, a escola e a Educação Ambiental. O roteiro completo encontra-se apresentado no Apêndice A desta tese.

A realização das entrevistas foi atravessada por dificuldades relacionadas à dinâmica de funcionamento da escola e às condições concretas de frequência dos estudantes do Ensino Médio noturno. Entre os principais desafios, destaco a baixa frequência escolar e a irregularidade nos horários de entrada e saída, uma vez que alguns estudantes chegavam após o início das aulas ou deixavam a escola antes do término do turno escolar. Essas circunstâncias dificultaram o planejamento e a realização das entrevistas, exigindo sucessivas adequações ao cronograma inicialmente estabelecido.

É importante salientar que, embora eu atue como professora na rede pública estadual de ensino no município de Lima Duarte (MG), os estudantes participantes da pesquisa não eram meus alunos, uma vez que exerço minhas atividades docentes em outra localidade rural do município. Assim, minha aproximação com os sujeitos da pesquisa ocorreu especificamente

durante o desenvolvimento da investigação, mediante o contato com a escola e a organização das entrevistas.

Durante essa aproximação, observei que os estudantes manifestavam, em alguns momentos, aparente desinteresse em participar da pesquisa. Entretanto, considero importante não interpretar essas atitudes de maneira isolada, uma vez que podem estar relacionadas às condições de vida, trabalho e escolarização desses jovens, bem como às particularidades do Ensino Médio noturno, conforme evidenciado nas análises desenvolvidas ao longo deste estudo.

No decorrer do trabalho de campo, também enfrentei dificuldades para a obtenção dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), especialmente pela necessidade de contato com os responsáveis legais dos estudantes menores de idade. Em algumas situações, precisei realizar novas tentativas de contato e buscar alternativas para viabilizar a entrega e a devolução dos documentos, em observância aos procedimentos éticos previstos para a pesquisa.

Somaram-se a essas questões os desafios relacionados às condições climáticas do período em que o trabalho de campo foi realizado, marcado por chuvas intensas no final do ano letivo, que ocasionaram episódios de alagamento na própria escola. Além disso, as dificuldades de deslocamento até a localidade interferiram na organização das visitas, sendo necessário, em algumas ocasiões, contar com caronas de professores da instituição. Diante dessas circunstâncias, precisei retornar à escola mais vezes do que o previsto inicialmente, reorganizando o cronograma de coleta de dados em função das condições de funcionamento da instituição e das possibilidades de participação dos estudantes.

Essas experiências permitem reconhecer que a produção dos dados não ocorreu de maneira linear, sendo atravessada pelas particularidades do território, pela organização escolar e pelas condições materiais que marcam a escolarização dos jovens do campo. Nesse sentido, considero que os desafios vivenciados integram o processo de investigação, na medida em que não se restringem a questões operacionais, mas constituem elementos relevantes para a compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos participantes.

Do total de 24 estudantes matriculados no Ensino Médio no período de realização da pesquisa (sete no 1º ano, oito no 2º ano e nove no 3º ano), 14 aceitaram participar voluntariamente das entrevistas, sendo quatro do 1º ano, quatro do 2º ano e seis do 3º ano. O grupo participante foi composto por seis estudantes do gênero feminino e oito do gênero masculino. As entrevistas foram realizadas individualmente durante o período de aula. Durante a execução, permiti que os participantes falassem livremente sobre os temas

abordados, intervindo apenas quando necessário para aprofundar questões ou orientar a conversa em direção aos objetivos da pesquisa. Após a transcrição e sistematização dos dados produzidos, as entrevistas passaram a constituir o corpus de análise desta pesquisa. Em conformidade com os procedimentos éticos adotados na pesquisa, os nomes dos participantes não serão divulgados ao longo das análises, de modo a garantir seu anonimato e preservar suas identidades.

Embora as dimensões tenham orientado a produção dos dados, o processo analítico possibilitou a construção de cinco temáticas centrais, apresentadas e discutidas no capítulo cinco desta tese: 1) "Significações sobre identidade: relações com o território e a natureza"; 2) "Significações sobre o Parque Estadual do Ibitipoca"; 3) "Significações sobre as Unidades de Conservação, o acesso à natureza e o turismo"; 4) "Significações sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca: a capitalização da natureza em disputa"; e 5) "Significações sobre a escola e a Educação Ambiental: concepções educativas entre a reprodução e a transformação social". Tais temáticas analíticas foram definidas a partir das regularidades discursivas identificadas no corpus, constituindo uma estratégia de organização que possibilitou compreender as diferentes formas pelas quais os estudantes significam o território, a natureza, o parque, a concessão e os processos educativos a ele relacionados.

A primeira temática, intitulada "Significações sobre identidade: relações com o território e a natureza", reúne as significações produzidas pelos estudantes acerca de suas identidades, considerando os sentidos atribuídos ao território e à natureza, bem como as formas pelas quais essas significações participam da construção de seus modos de vida, de vínculos de pertencimento, de processos de identificação e de suas relações com a comunidade.

A segunda temática, intitulada "Significações sobre o Parque Estadual do Ibitipoca", contempla as significações produzidas pelos estudantes acerca do parque e de sua presença no território, envolvendo os sentidos atribuídos ao pertencimento e à identidade local, à importância dessa Unidade de Conservação, ao turismo, à proteção ambiental e às transformações territoriais decorrentes de sua existência e de sua dinâmica de uso público.

A terceira temática, "Significações sobre as Unidades de Conservação, o acesso à natureza e o turismo", discute as compreensões dos estudantes acerca das finalidades dos parques, das formas de acesso à natureza e das relações estabelecidas entre conservação ambiental e atividade turística.

A quarta temática, intitulada "Significações sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca: a capitalização da natureza em disputa", concentra-se nos discursos produzidos pelos

estudantes acerca do processo de concessão do PEIb, buscando compreender como diferentes sentidos sobre desenvolvimento, turismo, preservação ambiental e mercado são mobilizados, negociados e tensionados na produção de posicionamentos sobre essa forma de gestão da natureza. Além disso, concebendo a concessão como um problema ambiental local, busquei também compreender significações dos estudantes sobre outras problemas ambientais locais.

Por fim, a temática "Significações sobre a escola e a Educação Ambiental: concepções educativas entre a reprodução e a transformação social" reúne as análises referentes às relações estabelecidas entre o parque e a escola, às experiências educativas vivenciadas pelos estudantes e aos sentidos atribuídos à Educação Ambiental que emergem em seus discursos. Em conjunto, essas temáticas possibilitaram compreender os sentidos produzidos pelos estudantes acerca do território, da natureza, do parque, dos processos de conservação e da concessão, bem como das forças ideológicas que atravessam e disputam a produção desses significados e de educabilidades locais.

Com o objetivo de sintetizar o percurso metodológico adotado na construção e análise das entrevistas, o Quadro 4 apresenta as dimensões orientadoras da investigação, os eixos temáticos que estruturaram o roteiro de entrevista, os procedimentos de produção dos dados e as temáticas analíticas construídas a partir do corpus. Essa sistematização permite visualizar a articulação entre as etapas da pesquisa e os caminhos percorridos desde a elaboração do instrumento de investigação até a organização das análises desenvolvidas no capítulo cinco desta tese.

Quadro 4 – Articulação entre as dimensões orientadoras de pesquisa e as temáticas de análise

Dimensões orientadoras de investigação	**Temáticas de análise**
Relação dos participantes com o território	Significações sobre identidade: relações com o território e a natureza
Relação dos participantes com o PEIb	Significações sobre o Parque Estadual do Ibitipoca
Sentidos sobre Unidades de Conservação, acesso à natureza e turismo	Significações sobre as Unidades de Conservação, o acesso à natureza e o turismo
Sentidos sobre a Concessão do PEIb e problemas socioambientais locais	Significações sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca: a capitalização da natureza em disputa
Relação entre o parque, a escola e a parque e Educação Ambiental	Significações sobre a escola e a Educação Ambiental: concepções educativas entre a reprodução e a transformação social

Fonte: Elaboração própria (2026).

No que se refere ao uso da Análise Crítica do Discurso (ACD) nesta pesquisa, esta é compreendida como um referencial teórico-metodológico que orienta todo o processo

investigativo. Desse modo, as categorias analíticas são construídas em articulação com a conjuntura social discutida ao longo da tese, e não apenas a partir do corpus empírico. Nesse sentido, defini como contexto social de produção discursiva os espaços de debate e tomada de decisão relacionados à concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, como audiências públicas e redes sociais, além do contexto escolar de uma escola pública situada na comunidade da Vila de Conceição do Ibitipoca, o qual é apresentado nas seções a seguir deste capítulo. Já os discursos produzidos por estudantes do Ensino Médio nas entrevistas semiestruturadas, que resultaram em corpus de análise, descritas no capítulo cinco, foram privilegiadas as análises do léxico e da intertextualidade, com especial atenção às representações discursivas e aos sentidos nelas produzidos.

Segundo Fairclough (2001), a intertextualidade se refere às formas pelas quais outros textos são incorporados aos discursos durante a sua produção. Ela pode ser estabelecida de duas formas: manifesta, quando as referências a outros textos são explícitas; ou constitutiva/interdiscursividade, a qual se relaciona à constituição do discurso, como ele é construído, mediante aos aspectos da ordem do discurso.

Para análise dos processos intertextuais são utilizadas as seguintes categorias: *pressuposição*, que são proposições do/a autor/a do discurso sugeridas como dadas, de forma antecipada; *negação*, que se refere à incorporação de outros textos com o objetivo de contradizê-los ou rejeitá-los; *metadiscurso*, que se apresenta quando o/a produtor/a do discurso, durante a sua construção, estabelece diferentes níveis textuais, dando a ideia de distanciamento de si do texto; e *ironia*, que ocorre quando um texto (discurso) é utilizado com intuito de produzir um sentido diferente daquele que o constituiu, ficando a interpretação sujeita a pressupostos do/a intérprete.

Já as representações discursivas, conforme o autor, relacionam-se ao modo como o discurso é representado diante da dialética entre o discurso e a estrutura social, podendo este incorporar aspectos e significados do contexto (Fairclough, 2001). No que se refere à sua caracterização, a representação pode ser compreendida como direta, quando são utilizadas as palavras exatas de outros discursos pelo enunciador, a exemplo do uso de aspas no texto escrito; ou indireta, quando não se faz uso das palavras ou de sentidos originais empregadas nos discursos.

Além disso, as representações dos atores sociais podem ser estabelecidas a partir dos seguintes processos: inclusão/exclusão, pronome/nome, papel gramatical, ativo/passivo, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico, sujeição/beneficiação,

determinação/indeterminação, generalização/especificação (Van Leeuwen, 1997; Fairclough, 2003).

Outras categorias também analisadas foram avaliação e identificação relacional. A avaliação refere-se aos modos pelos quais os atores sociais identificam e se relacionam com o mundo dos textos, abrangendo apreciações, atribuição de valores, afetos, perspectivas e julgamentos construídos discursivamente acerca de diferentes aspectos da realidade social. Já a identificação relacional refere-se à construção discursiva das identidades e à significação dos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, envolvendo a análise de como os atores sociais se identificam e são identificados nos discursos, bem como das relações sociais estabelecidas e dos papéis assumidos nas práticas discursivas. Sendo assim, essa categoria possibilita analisar como valores, afetos, crenças e modos de compreender a realidade são mobilizados linguisticamente, evidenciando processos de identificação dos sujeitos consigo mesmos, com outros grupos sociais e com os territórios nos quais se inserem. Desse modo, a análise dos significados identificacionais permite apreender como determinadas representações contribuem para a constituição de modos de ser, agir e compreender o mundo social, revelando relações entre discurso, identidade e ideologia (Vieira; Resende, 2016; Fairclough, 2001).

Conforme mencionado no Capítulo 1, para a ACD, a potencialidade dos discursos de informar, inculcar e/ou reproduzir significados, representados não apenas pelo uso da linguagem, mas também por meio de corpos, posturas, gestos e movimentos, relaciona-se aos aspectos ideológicos e hegemônicos presentes nas representações discursivas, os quais são apreendidos ao longo de todo o movimento analítico (Fairclough, 2010). Nesse sentido, a análise da categoria ideologia visa identificar e compreender as forças ideológicas que incidem sobre os sentidos produzidos nos discursos. Já a análise da categoria hegemonia busca apreender como essas forças se materializam nas práticas sociais e discursivas, a fim de identificar quais orientações se tornam dominantes e como atuam na reprodução ou na transformação dos discursos e das estruturas sociais (Resende; Ramalho, 2004).

Assim, considerando que na perspectiva da ACD a compreensão do conceito de ideologia fundamenta-se nas contribuições de Thompson (1995), para quem "estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação" (p. 76), nesta pesquisa, utilizo os cinco modos de operação da ideologia propostos pelo autor como ferramenta analítica para identificar os aspectos ideológicos presentes nas representações discursivas. São elas: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

A *legitimação* ocorre quando as relações de dominação são validadas e/ou sustentadas com base em concordâncias. A legitimação pode ser estabelecida por: a) *racionalização*, em que o/a produtor/a de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio para defender, justificar suas ideias e garantir apoio; b) *universalização*, quando são sustentados acordos que colocam os interesses de alguns indivíduos como interesse de todos; e a c) *narrativização*, quando o processo de construção simbólica se utiliza de histórias que intercruzam o passado e o presente.

Na *dissimulação*, ocorre um processo de ocultação das relações de dominação, com objetivo de não revelar as verdadeiras intenções que estão por trás de uma concepção. A dissimulação pode ser estabelecida por: a) *deslocamento*, quando um determinado objeto ou sujeito é utilizado para se referir a outro, sendo transferido características positiva ou negativa sobre ele; b) *eufemização*, que confere uma valoração positiva a partir das relações, ações ou instituições; e c) *tropo,* que se caracteriza pelo uso figurativo das formas simbólicas. O tropo se relaciona ao grupo de estratégias que abarcam a sinédoque, junção semântica da parte e do todo; a metonímia, que consiste em empregar um termo no lugar de outro; e a metáfora, que é a aplicação de um termo ou frase que relaciona um objeto a outro.

A *unificação* decorre da construção simbólica de uma unidade coletiva para estabelecer ou sustentar as relações de dominação, unindo indivíduos independentemente de suas diferenças. Processos de unificação podem ocorrer por: a) *padronização*, quando as formas simbólicas são postas sob um referencial, ou por b) *simbolização da unidade*, que se caracteriza pela construção de símbolos para representar uma unidade ou uma identificação coletiva, relativa de um grupo ou de uma pluralidade de grupos.

Já na *fragmentação*, as relações de dominação são estabelecidas ou sustentadas por meio da segmentação de indivíduos ou grupos e de suas concepções. Tal processo pode ocorrer por: *a) diferenciação*, quando as distinções e as diferenças entre os indivíduos são privilegiadas; e b) *expurgo do outro*, quando há a construção de um oponente, um inimigo.

Por fim, a *reificação* se configura quando há uma "retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal" (Thompson, 2011, p. 8), produzindo a eliminação ou apagamento do caráter sócio-histórico dos fenômenos. Os processos de reificação podem ocorrer por: a) *naturalização*, quando um processo histórico social é tratado como fenômeno natural ou inevitável; b) *eternalização,* quando os fenômenos são vistos como permanentes, imutáveis e recorrentes, eliminando o seu caráter histórico; c) *nominalização*, quando processos são transformados em nomes; e por d) *passivação*, quando

os verbos são empregados na voz passiva. Os processos de “c” e “d” utilizam algumas estratégias linguísticas, como eliminação das construções verbais e o uso do gerúndio, para produzir um apagamento dos atores e das ações, além de eliminar referências que possibilitam caracterizar contextos espaciais e temporais.

Para Thompson (1995; 2009), os modos de operação da ideologia foram descritos para auxiliar a análise metodológica, tendo em vista que a ideologia pode operar de outras formas, como pode também haver estratégias não ideológicas, devendo, por isso, o processo analítico estar amparado no tripé: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e a interpretação/reinterpretação. Todavia, como o mundo simbólico é um campo pré-interpretado, o autor chama atenção para o processo de interpretação/reinterpretação, uma vez que, ao reinterpretar um campo pré-interpretado, pode-se produzir significados diferentes daqueles construídos pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico (Thompson, 1995; Thompson, 2009).

Assim, assumindo essas categorias de análise, apresento o contexto social de produção discursiva desta pesquisa, em que caracterizo o ambiente no qual o problema social se instaura, trazendo informações sobre o PEIb e como ele se insere no programa de concessões de parques do estado de Minas Gerais. De igual modo, a seguir contextualizo a escola da comunidade da Vila de Conceição do Ibitipoca. Tal contexto será relacionado à análise das entrevistas com estudantes, de forma a apreender a produção de sentidos sobre o problema social que anima esta investigação.

4.1 CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE CONCESSÃO DE PARQUES NO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA – MG

De forma a compreender como a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG) se insere na lógica hegemônica de capitalização da natureza e quais as implicações desta às ações de Educação Ambiental que emergem do contexto local, neste capítulo me dedico a caracterizar a área de estudo, a fim de apresentar como se apresenta e justifica o contexto social desta pesquisa e a minha escolha quanto aos sujeitos a serem entrevistados.

O PEIb, criado por meio da lei estadual n° 6.126, de 4 julho de 1973 (Minas Gerais, 1973), compreende uma área de 1.488 hectares localizada no sul do Estado de Minas Gerais, na Mesorregião da Zona da Mata mineira, entre os municípios de Santa Rita de Ibitipoca, ao

norte, e Lima Duarte na sua porção sul. Por estar elencada na categoria de parque estadual, tal UC é aberta à visitação e se encontra sob guarda e administração Instituto Estadual de Floresta (IEF) (Simiqueli, 2008).

No que concerne à conservação da biodiversidade, o PEIb é descrito como uma área prioritária no Estado de Minas Gerais (Drummond *et al.*, 2005) e da Mata Atlântica (Brasil, 2000), em decorrência de características físicas singulares[12], detendo um conjunto de cavernas de quartzíticas, um patrimônio hídrico considerável, além da grande diversidade biológica com espécies de flora e fauna preservadas, algumas delas endêmicas. Esse conjunto de características, que denota grande beleza cênica à região, somado a outros fatores como: gestão do parque; infraestrutura adequada; disponibilidade de serviços na comunidade do entorno; aspectos culturais locais, que contam com manifestações tradicionais; e localização, região sudeste do país, levou o PEIb a atingir altos índices de visitação, sendo um dos parques mais visitados do estado de Minas Gerais, com um fluxo de aproximadamente 80 mil visitantes no ano de 2023 (G1 Zona da Mata, 2024).

Diante desse contexto, no processo de definição das UCs que poderiam ser contempladas pelo Programa de Concessão de Parques Estaduais (PARC), em 2020, o PEIb ocupou o primeiro lugar no ranking das 20 unidades com potencial para a concessão pretendida. Essa escolha foi feita a partir de uma matriz de dados, elaborada por meio de critérios técnicos como: número de visitantes registrado em cada UC; potencial de atratividade turística; potencial de atratividade de mercado; nível de infraestrutura de apoio à visitação existente; existência de um plano de manejo; status de regularização fundiária. Portanto, o processo considerou apenas as UCs que permitem a visitação turística e a visitação registrada e coordenada pelo IEF, o qual elencou 46 UCs, a saber: 41 parques estaduais, três monumentos naturais estaduais, uma floresta estadual e um Refúgio de Vida Silvestre (RVS).

A inclusão do PEIb no programa foi oficialmente firmada no final de 2020, por meio de um termo entre o BNDES e o IEF, em que estava previsto a prestação de serviços técnicos de apoio avaliação, estruturação e implementação da concessão, com foco em serviços relacionados à visitação, como revitalização, modernização e manutenção das atividades turísticas e o estudo de viabilidade de concessão, o qual deveria ser feito em todas as UCs selecionadas antes do acordo com a concessionária. Um ponto importante a se destacar é que,

[12] Em 2025, as avaliações geotécnicas conduzidas pelo Serviço Geológico do Brasil (SGB) no Parque Estadual do Ibitipoca buscaram identificar perigos geológicos associados à visitação em seus atrativos naturais, especialmente aqueles relacionados à dinâmica das formações rochosas e aos processos geomorfológicos locais. A realização desses estudos evidencia que as características físicas que conferem singularidade à paisagem do parque também requerem ações contínuas de monitoramento e gestão de riscos (SGB, 2025).

no escopo do programa, a inclusão e a exclusão de parques do programa foram consideradas conforme as decisões firmadas no âmbito do Comitê Executivo e do IEF com os gestores e Conselhos Consultivos das UCs.

Desde que o anúncio da possível inclusão do PEIb no programa veio a público, diferentes atores sociais, como moradores, pesquisadores, servidores públicos que atuam na área ambiental e governos, debateram sobre possíveis implicações da concessão tanto para a UC quanto para a comunidade local. Após a oficialização do contrato de inclusão, os discursos e ações a favor e contra se intensificaram, em função da correlação de forças e as relações de poder que se estabeleceram em meio aos distintos interesses e significações sobre a questão. Entretanto, com a conclusão do edital de licitação, assistimos a um enfraquecimento desses, principalmente, por parte dos atores contrários, uma vez que a reversão do processo é praticamente nula.

Diante desta realidade, busquei compreender aspectos ideológicos que permeiam o debate em torno da concessão do PEIb, a partir da análise de discursos enunciados por atores sociais envolvidos na problemática em questão. Nesse processo, optei por não referenciar os atores pelo nome, sendo esses identificados pela sua representatividade, como servidor ou morador. Todavia, nos discursos retirados dos canais informativos, os enunciadores são caracterizados pelo nome, conforme aparece nesses.

De início, reporto-me a discursos que se apresentam favoráveis à concessão, retirados de noticiários regionais e estaduais, reconhecendo o potencial da mídia no que tange à recontextualização dos discursos e à inculcação de processos ideológicos:

"'Haverá, agora, um potencial de atrair **investidores estrangeiros e empresas** mais consolidadas do setor de concessão, o que contribui diretamente para **alcançar o sucesso** do nosso Programa Estadual de Concessões de Parques'. Antônio Malard, diretor-geral do IEF". (Agência Minas, 2020)

"'Minas Gerais está construindo uma carteira de **projetos de desestatização robusta** com o BNDES em setores estratégicos, como saneamento e rodovias. Agora, com a entrada da carteira de parques naturais, fortalecemos ainda mais essa parceria'. Bruno Barros, Superintendente de Relacionamento e Governo do BNDES". (Reis, 2020)

Em ambos os trechos é possível notar que os discursos buscam incorporar a proteção ambiental à lógica do mercado. O uso de palavras significantes, como "investidores", "sucesso" e "desestatização", contribui para inculcar sentidos que se inserem na racionalidade econômica capitalista, as quais são fortemente empregadas nos discursos empresariais. Por meio de uma representação discursiva indireta, no primeiro trecho, o enunciador denota um caráter positivo ao programa, pressupondo que a ação realizada (atrair investidores) trará consequências

positivas (alcançar o sucesso) para o programa. Neste sentido, em diversos discursos enunciados por atores sociais que firmaram a concessão, como representantes dos governos federal e estadual e do setor empresarial interessado, é possível identificar elementos discursivos que inculcam e reproduzem ideias neoliberais, conforme os discursos a seguir:

"'No cenário de **restrição orçamentária**, que foi agravada pela pandemia, existe a **dificuldade de destinar recursos para melhoria dos serviços**. A concessão à iniciativa privada tem o intuito de **diversificar as oportunidades** de lazer e promover melhorias para a experiência do usuário.' Danuza Paiva, Gerente do Núcleo de Projetos Especiais do IEF". (Reis, 2020)

"'Poderemos **focar nossos esforços na gestão da conservação ambiental** de nossas unidades, transferindo os serviços turísticos de visitação para uma entidade que atuará nestas atividades administrativas de forma **mais eficiente do que o Estado**. Assim, ganha a conservação ambiental, o turismo, a economia, e, principalmente, os mineiros.' Antônio Malard, diretor geral do IEF". (Nocelli, 2021)

Em ambos os discursos a concepção de Estado neoliberal é legitimada por meio de processos de narrativização que têm como fio condutor a pressuposição de que as práticas adotadas pelo setor privado são mais eficientes no que tange à condução da administração pública. Além disso, como as possíveis causas da ineficiência dos órgãos públicos são invisibilizadas, não sendo sequer passíveis de questionamento, pode-se identificar também uma naturalização dessa concepção.

Nesse processo, a adoção de uma racionalidade instrumental e de uma roupagem tecnocientífica com viés pragmático foi fundamental para que a racionalidade econômica capitalista se consolidasse dentro da estrutura do Estado, ao passo que seus objetivos centrais como as privatizações, por meio da transferência de atividades do setor público para o setor privado, e o lucro passam a ser defendidos e utilizados no âmbito da administração pública, sendo incorporados a diversos estudos, com destaque àqueles relacionados às modelagens de processos.

Neste ponto, vale destacar o modo como esses ideais vêm sendo incorporados e reproduzidos nos discursos dos próprios servidores públicos, indicando a força dos processos de inculcação ideológica, como exemplifica o trecho a seguir, proferido durante Audiência Pública realizada pelo Governo de Minas Gerais, previamente à licitação da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca.

Mas porque é uma alternativa que **nós** acreditamos. Pela qual **nós servidores públicos** acreditamos (...) as atividades turísticas demandam prestações de serviços muito específicas. Não tão vinculada à atividade primordial de um órgão ambiental e de um órgão público. A gente precisa para gerir turismo, eu acredito que muitos de vocês são empresários e empreendedores aí do setor, a gente precisa de **dinamicidade** né, de **expertise**, de **agilidade, de qualidade de atendimento.** E às vezes o órgão público ele tem suas a**marras, na burocracia, nas legislações**, que não permite uma flexibilidade no uso dos

recursos, na aquisição de bens, na qualificação adequada, específica para o que aquela atividade precisa. E o nosso foco enquanto órgão ambiental é manter a conservação e não muitas vezes gerir uma área de camping, gerir um serviço de alimentação, cuidar de uma bilheteria, lidar com esses recursos na entrada. Então há **várias limitações que a gente acredita que essa expertise do setor privado vem agregar nesse processo.** Além disso, a gente acredita que as Unidades de Conservação devem se tornar mais acessíveis para a sociedade de um modo geral'. Cecília Vilhena, Gerente do Projeto do IEF. (Minas Gerais, 2022)

No trecho acima, o uso do pronome "nós" pela servidora não apenas indica sua participação na defesa da concessão do PEIb, mas também sugere uma representatividade coletiva, ao apresentar seu posicionamento como compartilhado por outros servidores públicos. Nessa perspectiva, a servidora recorre a uma construção metadiscursiva: "eu acredito que muitos de vocês são empresários e empreendedores aí do setor", por meio da qual faz referência a outros atores sociais (empresários e empreendedores), aproximando-os de sua perspectiva. Esse movimento discursivo contribui para a construção de um sentido de unidade em torno da concessão, configurando um processo de unificação ideológica que busca legitimar a defesa dessa modelo de gestão como uma concepção socialmente compartilhada.

Ao encontro desse pensamento, durante audiência pública realizada pela Câmara Municipal de Lima Duarte sobre a concessão do PEIb, em resposta às contribuições de uma moradora, a qual expõe "meu medo é que essa empresa que está vindo vise o lucro", o discurso da então gestora do parque se constitui a partir de uma racionalidade capitalista, à medida que, por um processo de naturalização, concepções/elementos ideológicas que fundamentam o modo de produção capitalista, como o lucro e divisão de classes, são reificados: "Todas as empresas têm o objetivo de lucro, senão as pessoas nem se alimentam, nem pagam seus empregados. O medo que eu acho não é do lucro, é da ganância. Eu acho a palavra mais adequada. Todos nós temos medo disso". Nesse fragmento, também é possível identificar a presença do modo de operação da ideologia por meio da *dissimulação*, sendo negada a relação de dominação por meio de um deslocamento, que, de encontro à visão da moradora, atribui um sentido positivo ao lucro.

Segundo Junior, Novaes e Nassif (2023), para que as ditas parcerias público-privadas sejam compreendidas como uma importante modalidade de gestão pública, as forças neoliberais utilizam-se de um conjunto de estratégias que envolvem a construção de um discurso legitimador, a consolidação de políticas favoráveis e a promoção de incentivos fiscais e financeiros. Sendo assim, longe de ser um processo natural, a dita ineficiência do setor público decorre de um desmonte generalizado e intencional dos órgãos públicos protagonizado por forças neoliberais, que motivam o "corte de investimentos públicos e a extinção ou a redução

de funções que permeiam a administração pública em áreas estratégicas como educação, cultura e meio ambiente" (OPAP, 2020).

Diante dessa realidade, em que assistimos os desdobramentos do neoliberalismo nas políticas públicas ambientais, com a atuação privada cada vez mais presente dentro da gestão das UCs, reporto-me às discussões de Layrargues (2020) sobre a importante contribuição da luta ecologista na defesa das instituições públicas, que asseguram a qualidade ambiental, e no fortalecimento da formação de sujeitos ecopolíticos, os quais, diferentemente dos sujeitos ecológicos instrumentalizados, subservientes à lógica do capital, estabelecem conhecimentos, atitudes e valores coerentes para a atuação coletiva na defesa ambiental na vida política, participando e cobrando a participação e controle social na construção de políticas públicas orientadoras do desenvolvimentismo pautado pela sustentabilidade.

Nesta perspectiva, a seguir serão analisados discursos e ações contrários à concessão do PEIb a fim de compreender as educabilidades que emergem destes, bem como se essas confluem para uma formação ecopolítica, na busca pela compreensão e enfrentamento das problemáticas locais, com enfoque naquelas relacionadas à UC em questão. Assim, conforme feito nas análises acima, inicialmente, me reporto à discursos retirados de noticiários regionais e estaduais.

"'Há parques no exterior que são fantásticos, recebem pessoas do mundo inteiro, mas a **comunidade** do entorno **não** usufrui e nem é beneficiada.' Ronaldo de Moraes Champak, Secretário da Associação de Moradores e Amigos de Ibitipoca (AMAI) e membro do conselho". (Nocelli, 2021)

"'[...] à **solicitação da comunidade** de Ibitipoca é que as demandas envolvendo a vila também sejam consideradas no levantamento, a partir de reuniões setoriais com moradores e comerciantes'. Ronaldo de Moraes Champak, Secretário da Associação de Moradores e Amigos de Ibitipoca (AMAI) e membro do conselho". (Bernadete, 2021)

"'É necessário saber como será o impacto desta concessão para a vila. A **comunidade** precisa ser envolvida para que seja um **projeto sustentável** e **não excludente**.' Gabriel Fortes, Presidente do Circuito Serras de Ibitipoca e também membro do conselho". (Nocelli, 2021).

No primeiro discurso, o enunciador, a partir do reconhecimento de processos de desigualdades socioambientais em contextos de AP, pressupõe que a concessão possa trazer implicações negativas à comunidade local. Já nos outros dois excertos, os enunciadores evidenciam processos de assimetria de poder presentes nesses contextos, ao passo que, para eles, a participação social não estava ocorrendo de forma efetiva durante os trâmites legais do processo – ainda que essa fora posta como um pressuposto do programa PARC, de modo que em cada projeto estaria envolvida a comunidade local e demais interessados da sociedade, para

além dos gestores das UCs, do poder público municipal, do conselho consultivo da UC e do setor privado.

Uma das principais pautas levantadas pelos moradores locais, antes da concessão ser concedida com êxito, foi a efetiva participação da comunidade nos trâmites legais, como na elaboração do edital de concessão diante da possibilidade de novas mudanças na dinâmica socioambiental local, visto que a comunidade já vivenciava diversos problemas socioambientais locais relacionados ao fornecimento de água e luz; à coleta e tratamento de esgoto; à coleta de lixo; ao transporte público; e às condições das estradas, sendo muito desses relacionados ao turismo decorrente do PEIb. Contudo, desde o início, a condução do processo de concessão se estabeleceu de forma apartada da comunidade, uma vez que o modelo de parceria a ser adotado, a modalidade de concessão, e o cronograma de execução dos estudos e das etapas do processo foram definidos pelo governo de Minas Gerais, sendo esses apresentados apenas ao conselho do PEIb por meio de uma reunião, realizada em novembro de 2020, para sua aprovação.

Desta maneira, na busca por uma maior participação e representatividade das tomadas de decisão relacionadas à concessão do PEIb, a Associação de Moradores e Amigos de Ibitipoca (Amai) organizou uma série de ações locais para debater o assunto, reforçando o papel da participação social local para além dos espaços previstos legalmente, como reuniões de conselhos e audiências públicas, dentre as quais destaco: 1) a formulação de uma comissão para debater com os órgãos públicos a situação local, com a participação da Prefeitura de Lima Duarte e da Promotoria de Justiça do município; 2) a organização de palestras e rodas de conversas abertas ao público, com especialistas de diferentes áreas, em busca de informar e formar a população sobre assuntos relacionados à problemática em questão; e 3) a criação do "Grupo em Defesa de Ibitipoca", que tinha como uma das principais defesas manter o caráter público do parque, mediante a concessão para iniciativa privada. Para tanto, o grupo realizou uma série de ações, como abaixo-assinado, informativos nas redes sociais e manifestações contra a concessão.

Figura 4 – Moradores de Ibitipoca protestam contra concessão do PEIb



Fonte: Tribuna de Minas, 2022.

A despeito de todas as ações contrárias, o cronograma estabelecido pelo governo para concessão do PEIb se manteve, com a abertura do processo realizada no final do ano de 2021 e previsão de término em fevereiro de 2022, sendo, nesse período previstas as etapas da consulta e audiência pública, que são compreendidas como as principais ações voltadas para a participação social dentro dos trâmites legais do processo. Para o desenvolvimento de ambas, o IEF disponibilizou um documento elaborado por uma consultoria técnica contratada com o apoio do BNDES, presente na Minuta do Edital, Plano de Negócios Referencial, Minuta de Contrato (2.1. Anexo III do Edital); Caderno de Encargos; Sistema de Mensuração de Desempenho; e Caracterização do PE Ibitipoca e Entorno (Anexo A1). A consulta pública foi realizada mediante preenchimento e envio de formulário específico ao IEF, disponibilizado no site deste, e a audiência pública ocorreu em formato híbrido.

Diante dessa realidade, durante a Audiência Pública realizada pelo estado de Minas Gerais, o modo como a participação social foi conduzida pelo governo foi amplamente questionada pelos atores contrários à concessão. As críticas se voltaram sobretudo ao ordenamento que, conforme os participantes, acabou por limitar a participação de muitos sujeitos, em função do contexto pandêmico. O formato híbrido também foi apontado como problemático em meio às dificuldades de alguns participantes em acessar o ambiente on-line. Além disso, o local escolhido para a audiência era de difícil acesso, e o tempo de fala foi limitado em apenas dois minutos.

> Esse estudo socioeconômico e socioambiental deveria partir das discussões da comunidade, que iria embasar o IEF (…) Duas audiências públicas na mesma semana. Nas demais concessões que envolva as comunidades antes, para ter prazo para discutir exaustivamente o tema. Isso precisa ser mudado. Ibitipoca está sendo um laboratório dentro do programa PARC no estado de Minas Gerais. A importância de não ser discutido apenas no conselho a etapa da participação social. (...). Então agora de última hora o IEF vem aqui fazer uma discussão. Talvez pudéssemos ganhar mais tempo e fazer um estudo socioambiental aqui, na vila, no entorno do parque. Dá mais um prazo para que isso seja discutido, os impactos possíveis. Porque estamos falando de 30 anos de concessão. A gente não está falando de 5 anos de concessão. Será que 30 anos não é muito tempo? Será que a gente não pode opinar quantos anos? (Minas Gerais, 2022)

O discurso acima, enunciado por um morador do município de Lima Duarte que trabalha no ramo do turismo, traz à tona um dos principais questionamentos dos sujeitos locais com relação ao processo de concessão do PEIb: o não envolvimento da população nos estudos realizados pela consultoria contratada. Assim, por meio de uma pressuposição, o enunciador compreende que o modo como esses foram estabelecidos, a partir da visão de agentes externos, acabou por invisibilizar possíveis impactos da concessão. Ao encontro dessa compreensão, o não envolvimento da academia na elaboração do contrato de concessão, seja por meio dos diversos estudos relacionados ao PEIb já realizados, ou da possibilidade de realização de novos estudos relacionados à concessão e em parceria com os atores responsáveis por essa, foi também um dos questionamentos levantados durante a audiência pública acerca dos estudos utilizados.

Dando continuidade à análise do discurso supracitado, por meio de intertextos que fazem referência ao programa PARC e ao IEF, o enunciador reconhece processos de assimetria de poder no âmbito da execução das políticas públicas voltadas para AP, ao passo que a participação social se restringe às ações e discussões desenvolvidas pelos conselhos. Assim, de modo a legitimar sua visão, o enunciador expõe outra pauta muito questionada pelos atores contrários à concessão: o prazo de 30 anos do contrato.

Diante de tais questionamentos, o representante do BNDS presente na audiência pública alegou que o prazo estabelecido para a concessão foi embasado em estudos e experiências de outras concessionárias estabelecidas no país. Com relação aos estudos utilizados, os membros do IEF presentes afirmaram que houve a realização de um estudo socioambiental, e que esse encontra-se nos arquivos do IEF, sendo o acesso possível por meio de solicitação. Já com relação ao envolvimento da população nos trâmites do processo, a visão de participação limitada ao âmbito do conselho foi, por vezes, reiterada nos discursos dos proponentes.

> Nós divulgamos todos os produtos publicizados no site do IEF e fizemos uma comunicação com todos os meios que nós temos disponíveis. (...). Entretanto, a gente sabe das dificuldades de algumas famílias residentes nas zonas rurais. E com isso a gente conta muito com o papel da própria comunidade de disseminar essa ação. Porque para nós a gente vive um período de pandemia, a gente não consegue bater de casa em casa de zona rural para abordar um tema complexo, delicado. Nós fizemos um vídeo tentando

> trazer alguns esclarecimentos que foram encaminhados (...). Fizeram alguns contrapontos. É importante dizer que a gestão do parque ela trabalha com o conselho. Esse conselho tem como um de seus papeis, responsabilidades, atuar como representação dos diferentes segmentos (Representante do IEF). (Minas Gerais, 2022)

Durante a audiência pública, foram destacadas algumas ações dos proponentes da concessão do PEIb, em parceria com o Conselho Consultivo do PEIb, em resposta a solicitações de atores locais, entre as principais:

1) o encaminhamento de um documento com sugestões sobre melhorias para a infraestrutura de uso público do parque à empresa de consultoria contratada para a realização do estudo de viabilidade econômico financeira do projeto de concessão, em que fora sugerido a implantação de nova portaria na vertente leste da UC, com base no Rol de Oportunidades de Visitação em Unidades de Conservação (ROVUC) (Crema; Faria, 2018), o qual foi utilizado no PEIb, em 2019, sendo essa ação derivada de uma construção conjunta entre conselheiros e membros da comunidade local relacionados ao ramo do turismo;

2) a criação de uma FAQ (dúvidas e perguntas mais frequentes) para a gerência do parque, que ficou disponível nas redes sociais;

3) o estabelecimento, no projeto final, da manutenção dos serviços de condutores locais nas trilhas, cadastrados no parque;

4) a não incorporação de serviços de hospedagem nas atividades possíveis de serem desenvolvidas pela concessionária, uma vez que a Vila já possui um número considerável de leitos, podendo essa operar apenas na área de camping;

5) a compra de produtos locais para serem vendidos dentro do parque e a contratação de mão-de-obra local;

6) como uma das ações mais ressaltadas pelos proponentes, foi estabelecido que parte do valor que a concessionária pagaria ao Estado pela exploração da área deve ser destinado a custear ações estabelecidas em macrotemas relacionados ao apoio e à promoção de ações ambientais e sociais locais, como ações de educação, comunicação e interpretação ambiental, promoção ao turismo e empreendedorismo local, projetos de pesquisa, ações de manejo e monitoramento ambiental e integração com o entorno, valorizando a cultura, história e festividades locais (Encargos Acessórios descritos no contrato e seus anexos, conforme Anexo b – Caderno de Encargos da Concessionária).

Além dessa ações, a consolidação da estrada que liga a zona urbana do município de Lima Duarte a Vila de Conceição do Ibitipoca, que há anos vinha sendo requisitada pelos moradores locais, foi posta como um dos pleitos conquistados pelo IEF, em conjunto com a

Secretária Estadual de Meio Ambiente, a Secretária de Turismo e a Secretária Estadual de infraestrutura, por ser esse o único relacionado à jurisdição estadual, sendo, para tal, a concessão utilizada como justificativa, mediante o potencial de redução de gastos para o governo ao longo dos anos.

Ainda que pese todas essas ações, a forma como a participação social se estabeleceu durante todo o processo de concessão, sem um efetivo envolvimento dos moradores das comunidades do entorno, foi, por vezes, questionada durante a audiência pública. Vejamos o discurso abaixo que expõe como uma moradora local, da Vila de Conceição do Ibitipoca, significa essa participação.

> E as comunidades do entorno, que possuem uso histórico dessa terra aqui, que é a Serra Grande, que cuidam e que tem conexão com esse local, há gerações, muitas e muitas gerações, elas não têm tido acesso de como esse processo todo tem sido conduzido. Ela tem pedido mais tempo. Por mais esclarecimentos sobre todo o processo. E considerando então que são comunidades pequenas, como pouco acesso aos meios virtuais, eu pergunto então para essa mesa aqui: foram realizadas consultas? Foram ouvidas as comunidades? A comunidade do Mogol, dos Moreiras, dos Lopes, do Vermelho, da Várzea do Santo Antônio, de Conceição do Ibitipoca? E várias outras comunidades? Como isso foi feito? Como essa consulta foi conduzida pelo BNDES? E eu digo aqui que ano passado teve uma reunião que eu fiz essa questão a senhora Cecília me respondeu que representantes do BNDS estavam na Vila, conversando com a comunidade. Ninguém da comunidade me disse que teve contato com alguém do BNDES. Na última reunião que foi feita com os moradores na semana passada foi dito pela senhora Cecília que as demandas das comunidades foram ouvidas por meio do conselho consultivo. Então eu pergunto: quem do conselho falou em nome da comunidade? E eu mostro aqui para vocês, foi dito também hoje, quem tem poucas contribuições no site, poucas dúvidas. Que nós em uma iniciativa voluntária estamos fazendo uma consulta através de formulários escritos com as comunidades do entorno que não tem esse acesso. E se no site tem 18 contribuições, até agora eu tenho 15 contribuições, somente da comunidade dos Lopes.

Vemos, aqui, que, na maioria das orações, as comunidades do entorno do parque aparecem como atores sociais. Desde modo, de encontro aos discursos e visões hegemônicas sobre a participação social em contexto de UCs, a qual se estabelece sem um efetivo envolvimento das populações locais, haja vista o número de conflitos locais decorrentes desse processo, o discurso da moradora reconhece e dá visibilidade a essas, assim como aos seus sentidos e significações sobre os territórios locais. Assim, fazendo uso de intertextos, a participação social limitada aos conselhos consultivos é contraposta, e a veracidade dos discursos dos atores envolvidos nos trâmites do processo é questionada. No final do segmento, o uso pronome "nós" demonstra que o sujeito participa da ação; no caso específico, a moradora participa de ações que buscam garantir que a participação social ocorra de forma efetiva.

Ao encontro dessas ações, o controle social é apontado como um importante mecanismo para que as parcerias firmadas pela Administração Pública em Unidades de Conservação se estabeleçam de forma mais colaborativas e democráticas, de maneira a não potencializar

processos de assimetrias e desigualdades ambientais locais. Nesse sentido, no *Relatório técnico: controle social em parcerias para apoio ao uso público em unidades de conservação* (2022), o controle social é visto com um conjunto de instrumentos, que "se integram de forma transversal às políticas públicas de parcerias em suas múltiplas modalidades, tais como acesso à informação, participação social, acesso à justiça, prestação de contas e responsabilização" (Moro, 2022, p. 10), o qual pode se estabelecer por meios formais e informais, ao abarcar ações de participação que não estão previstas nos dispositivos legais, como manifestações e redes sociais.

Assim, o controle social é compreendido ao longo de todo o processo de parcerias em UCs (estabelecimento, implementação e monitoramento), por meio de "uma mobilização contínua e em um processo de aprendizado a partir de diferentes cosmovisões que se refletem em formas de acesso à informação, tomada de decisão e responsabilização no acompanhamento das políticas públicas" (Moro, 2022, p. 10).

Nesse sentido, diante das reivindicações contrárias à concessão e da solicitação por parte da maioria dos participantes da audiência pública para a ampliação do tempo de consulta pública, em decorrência da complexidade e tamanho dos documentos relacionados à proposta de concessão, assim como da falta de envolvimento das populações locais nas discussões, o IEF acabou por estender o prazo, estabelecendo um cronograma de reuniões nas comunidades do entorno. Assim, o procedimento, que estava previsto para se encerrar no dia 14 de fevereiro de 2022, foi prorrogado até 16 de março.

Outro desdobramento de tais reivindicações foi a abertura de um inquérito pelo Ministério Público de Minas Gerais (Inquérito Civil Público n. 0386.22.000.010-6), por meio da promotoria de Justiça de Lima Duarte, no início do mês de fevereiro de 2022, período em fora estabelecida a consulta pública, em atendimento a uma representação do deputado estadual Betão (PT), em que constava indícios de irregularidades no processo de concessão do PEIb, relacionadas à: 1) pouca efetividade da participação popular no processo de concessão de uso do Parque Estadual do Ibitipoca à iniciativa privada; 2) aprovação de alterações no plano de manejo do parque sem a efetiva participação da população de seu entorno, sem a realização de estudos de impacto geológico e sem observância dos prazos regulamentares para a realização da sessão em que foi analisado pelo Conselho Consultivo do Parque; 3) falta de previsão de participação popular na futura gestão do parque; além de não observância dos prazos regulamentares no processo de eleição dos membros do Conselho Consultivo do Parque. Na ocasião, o MPMG concedeu o prazo de três dias para que o IEF se manifestasse, sem a

necessidade de uma intervenção judicial, por meio de assinatura de um termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta com o Ministério Público.

Por fim, de forma a concluir as análises discursivas dessa seção, os discursos a seguir remetem a uma temática que também ganhou destaque ao longo dos trâmites do processo de concessão do PEIb, que se relaciona aos sentidos acerca das palavras "concessão" e "privatização".

Nós estamos vivendo um momento de pandemia. O calendário da privatização vem sendo tocado independente de toda realidade do mundo, do país, do estado, e até mesmo da câmara. A vida de todo mundo aqui mudou. Todo mundo está preocupado com o seu futuro. No entanto, o calendário das privatizações, o calendário da **retirada de direitos** do povo continua, como se nada estivesse acontecendo.

Vários processos não estão na lisura que deveria ser. Um processo democrático (...). Eu reitero aqui, essa questão, que a coisa seja mais alongada para ter um comprometimento maior com a população. Inclusive para ter mais opinião com relação ao estudo. Estamos passando por um momento de **entreguismo total** do nosso bem público.

Em ambos os discursos, enunciados por moradores locais, os sentidos sobre o processo de concessão partem de perspectivas não hegemônicas, na medida em que ações associadas a este processo, como "retiradas de direitos" e "entreguismo total", pressupõem uma visão crítica em relação à compreensão do que se constitui e se compreende como "público" e "privado". Quando os discursos relacionados à concessão mencionam os processos de privatização, o que está em questão não são os termos legais relacionados a isso, uma vez que os atores sociais que assumem esta posição compreendem que a propriedade das UC continuará sendo pública e gerida pelos governos, sejam eles federal, estadual ou municipal. Ao contrário, o que se coloca em questão é a perda do caráter e poder público dessas áreas, que abrange participação social efetiva, uso e acesso igual para todas as classes, pluralismo de concepções ambientais, na medida em que sentidos sobre a natureza e os territórios nesses contextos passam a ser, hegemonicamente, compreendidos a partir da racionalidade econômica capitalista.

Diante desses questionamentos, a Parquetur, empresa que assumiu os serviços concessionados do PEIb – e que também tem em seu portfólio de concessão o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (GO); o Caminhos do Mar (Parque Estadual Serra do Mar) (SP) e o Parque Nacional do Itatiaia (RJ), além do Parque Nacional da Chapada dos Guimarães (MT) e do Parque Estadual do Itacolomi (MG) em tramitação –, tem se colocado num debate discursivo sobre a intencionalidade de uma concessão. Para este propósito, no site oficial da empresa, há uma seção dedicada a essa questão, com objetivo de diferenciar "privatização" de "concessão".

Figura 5 – Site do Parquetur



Fonte: Parquetur (2022).

Assim, no sentido de discutir os sentidos inculcados pela empresa sobre as concessões, assim como sobre as UCs, reporto-me aos fragmentos discursivos retirados de seu site oficial.

A **Concessão**, quando feita de forma **apropriada,** potencializa o turismo na UC através de investimentos em infraestrutura, acessibilidade e divulgação. Dessa forma, o **cidadão tem seu direito à natureza garantido** com maior plenitude, uma vez que a acessibilidade à Unidade é melhorada. (...) E isso tem um ganho maior que só social: tem um grande ganho ambiental. É justamente através da visitação do turismo em Unidades de Conservação que o **cidadão se conecta com a Natureza e desenvolve o chamado sentimento de pertencimento**, que é quando nós, humanos, **entendemos que somos parte da natureza e não apenas um observador dela.** É através dessa conexão que as pessoas se sensibilizam sobre a importância de conservar as áreas naturais. (...). Envolvidas, **as pessoas podem transformar com mais empenho seus sentimentos em ações concretas**. E, assim, com um pouco de cada um, sensibilizados sobre a **conservação do nosso planeta**, conseguimos somar esforços para conservá-lo. Em outras palavras, o turismo em UCs tem um papel fundamental para reverter o atual quadro de **mudanças climáticas, perda da diversidade e garantir o futuro do planeta**.

No fragmento acima, é possível identificar elementos discursivos que contribuem para a legitimação de uma concepção favorável às concessões. A escolha lexical do adjetivo “apropriada” para o substantivo “concessão” pressupõe uma visão crítica sobre esse modelo de gestão , de forma a reconhecer e diferenciar aspectos negativos que podem ser atrelados a esse. Contudo, a pressuposição de que a concessão garantiria o “direito à natureza” aos cidadãos revela um processo de dissimulação, por eufemização, na medida em que a garantia desse direito em contextos de UCs está relacionada a outros determinantes. No caso do PEIb, por exemplo, o acesso à natureza é condicionado à compra de ingressos, podendo constituir uma barreira econômica que reproduz desigualdades de classe.

Outro ponto a se destacar é que o fragmento se fundamenta em concepções ambientais conservacionistas, nas quais a conservação da natureza é associada à esfera individual, podendo ser alcançada por meio de práticas pontuais, como contato e contemplação da natureza

("cidadão se conecta com a Natureza") e ações individuais ("com um pouco de cada um"), sem considerar as questões sistêmicas e estruturais que atravessas as questões ambientais. Desse modo, o discurso contribui para legitimar a ideia de que tais ações e práticas seriam suficientes para enfrentar problemáticas ambientais complexas, como "mudanças climáticas" e "perda da diversidade".

Para Layrargues e Silva (2024), a moral da responsabilização individual configura-se em um potente instrumento de dominação e reprodução social, na medida em que contribui para a legitimação de concepções que não confronta a ordem social vigente, funcionando com uma espécie de norma que sustenta sua manutenção. Nesse sentido, de acordo com esses autores, as ações educativas visam fazer com que os indivíduos cumpram certos deveres, sejam obedientes, em oposição aos "'subversivos' que cobram a (ir)responsabilidade dos governos e das corporações por não reduzirem as emissões de gases de efeito estufa, exageram na dose quando protestam com ações diretas que interrompem a rotina urbana" (Layrargues; Silva, 2024, p. 207).

Dando continuidade à análise, o fragmento a seguir faz referência às implicações das concessões na realidade local.

A Concessão também é boa para a região onde se encontra a UC e para **as comunidades que ali vivem, pois gera emprego e renda, reduz o índice de informalidade**, além de aumentar consideravelmente a arrecadação de impostos pelas prefeituras, gerando maior poder de investimentos, por exemplo, em escolas e hospitais. (...). Além disso, as **comunidades locais são envolvida**s, através de seus representantes, na estruturação do projeto pelo Estado e na operação do Concessionário, através de **contrapartidas** previstas em contrato, além de possuírem isenção no pagamento de ingressos.

Nesse fragmento, que se inicia com a pressuposição de que a concessão trará benefícios para as comunidades ("gera emprego e renda", "reduz o índice de informalidade"), é possível identificar modos de operação da ideologia por meio da universalização, na medida em que tais benefícios são apresentados como de interesse e alcance de toda a coletividade, e da eufemização, ao invisibilizar conflitos, desigualdades e possíveis efeitos negativos decorrentes desse processo.

Essa estratégia discursiva é reforçada ao afirmar que a concessão "aumenta consideravelmente a arrecadação de impostos pelas prefeituras, gerando maior poder de investimentos, por exemplo, em escolas e hospitais". Ao estabelecer essa relação, o discurso desloca os benefícios da concessão para o campo das políticas públicas, produzindo sentidos de que a atuação da iniciativa privada repercute positivamente sobre serviços essenciais, como educação e saúde. Desse modo, a concessão é significada não apenas como um mecanismo de

gestão da Unidade de Conservação, mas como uma estratégia capaz de promover o desenvolvimento local, fortalecer serviços públicos e beneficiar as comunidades do entorno.

Conforme discutem Ventura, Tavares e Resende (2022), a legitimação não consiste apenas em descrever uma prática social, mas em produzir justificativas que procuram responder por que determinada prática deve ser realizada e por que deve ocorrer daquela forma. Nessa perspectiva, ao recontextualizar a concessão, o discurso seleciona determinados aspectos, como geração de emprego, aumento da arrecadação e investimentos em escolas e hospitais, acrescentando formas de legitimação que contribuem para apresentar esse modelo de gestão como socialmente desejável e de interesse coletivo.

Além disso, ao afirmar que as comunidades locais são envolvidas "através de seus representantes" e "através de contrapartidas previstas em contrato", o discurso restringe a participação comunitária aos mecanismos previamente definidos pelo próprio processo concessório. Assim, a participação social deixa de ser significada como um processo de deliberação e influência sobre as decisões relativas à gestão da Unidade de Conservação e passa a ser apresentada como adesão a formas de envolvimento institucionalmente reguladas e ao acesso a benefícios previamente estabelecidos, contribuindo para legitimar um modelo de participação circunscrito aos limites definidos pelo contrato de concessão. Entretanto, conforme discutido ao longo deste capítulo, um dos principais questionamentos apresentados pelas comunidades do entorno do PEIb dizia respeito justamente à limitada efetividade da participação social, uma vez que diferentes visões e interesses não foram contemplados nos discursos e nas ações dos órgãos representativos, como o Conselho Consultivo do parque.

De modo a finalizar a análise sobre a visão da empresa Parquetur sobre as concessões em UCs, reporto-me ao fragmento a seguir, no qual a empresa expõe as implicações dessas ao Estado e ao ente privado.

> O Estado, por sua vez, ganha a possibilidade de maior foco nos seus objetivos de gestão. Sem o peso das atividades ligadas ao Uso Público, o Estado pode direcionar seus recursos e pessoal para melhor desempenhar as tarefas ligadas à conservação, à pesquisa, ao combate ao fogo e mais. Assim, o recurso investido por cada cidadão nas UCs pode ser mais bem aproveitado para gerar mais conservação das próprias áreas concessionadas.
>
> Já o ente privado, com o direito de explorar os serviços concessionados em uma UC, deve obter retorno financeiro de longo prazo. Após um longo período de investimentos, com o crescimento da visitação e com a possibilidade, por exemplo, de cobrança de ingressos ou por um serviço de transporte, obtém o retorno daquilo que foi investido acrescido de lucro.

Retomando as análises dos discursos dos proponentes do processo de concessão (IEF e BNDES) noticiados nos canais midiáticos, assim como os discursos proferidos por estes durante

as audiências públicas, é possível perceber que eles se assemelham diretamente ao discurso da empresa Parquetur sobre a relação público-privada estabelecida por meio de uma concessão, tendo como as principais justificativa e/ou defesa dessa em UCs a suposta dificuldade do Estado em manter e gerir essas áreas, sob a promessa de que a atuação do ente privado irá ser mais eficaz, garantindo mais acesso e qualidade no uso e acesso do bem público. Além disso, por partirem de uma perspectiva neoliberal, esses discursos, ao legitimar as parcerias público-privadas em UCs, acabam também por naturalizar processos estruturantes da racionalidade capitalista nesses contextos, como a mercantilização da natureza e dos territórios e a busca pelo lucro, ao passo que as assimetrias e desigualdades ambientais locais são silenciadas e/ou ocultadas.

Diante deste contexto, Sancho-Pivoto *et al.* (2022) destacam a importância do controle social para compreensão dos reais sentidos e interesses que estão por detrás da defesa de políticas públicas relacionadas às parcerias público-privadas em UCs, sendo, no caso da concessão do PEIb, preciso avaliar os desdobramentos do processo de concessão e os "efeitos das práticas de controle social exercidas pelos diferentes atores sociais, verificando em que medida o esforço de participação social contribuiu para tornar o processo democrático ou para se alinhar à proposta predelineada do Estado" (Sancho-Pivoto *et al.*, 2022, p. 744).

Passado um ano da assinatura do contrato de concessão do PEIb, em maio de 2023, em uma entrevista concedida a um noticiário regional, a então gestora do parque, ao ser questionada sobre as mudanças ocorridas desde que a Paquetur se tornou responsável pelo uso público, evidencia aspectos positivos da concessão.

> Para o IEF está sendo muito positivo. Nossa equipe do IEF está podendo investir as energias em outras atividades que são atividades fins do IEF, como as atividades de Educação Ambiental, de integração e desenvolvimento do entorno, né. Um trabalho ligado diretamente com os produtores rurais, para a gente fazer de fato a conservação ambiental para além da cerca do parque. Atividades diversas com a questão da proteção da unidade. Então assim está sendo muito positivo, porque agora a gente tem um parceiro para fazer a operação da visitação, e enquanto isso o IEF poder fazer as atividades que são de conservação ambiental. (Floriano, 2024)

Dentre as principais mudanças ocorridas nos primeiros dois anos da concessão do PEIb vinculadas à responsabilização da concessionária, tivemos a venda de ingressos online e o aumento desses, que passou de R$ 25,00 para R$ 30,00 (nos fins de semana e feriados) e de R$ 20,00 para R$ 25,00 (nos dias de semana), a realização de obras mínimas de infraestrutura, conforme previstas no contrato e a contratação de cerca de 50 trabalhadores, todos da comunidade do entorno, em postos diretos e indiretos. Já com relação à atuação do IEF, conforme informado pela gestora do PEIb, houve um aumento de ações socioambientais nas

comunidades do entorno e em suas respectivas escolas, nas quais estão inseridas ações de Educação Ambiental, sendo essas realizadas em parcerias com outros órgãos, como a concessionária. Algumas ações são descritas nas imagens abaixo, com base na retrospectiva de ações do IEF desenvolvidas em 2024 pelo PEIb, postada nas redes sociais do parque.

Figura 6 – Ações do IEF em parceria com a Parquetur relacionadas ao PEIb





Fonte: Parque Estadual do Ibitipoca | Administração IEF-GOV Minas, 2024.

A partir da análise dos discursos referenciados nesta seção, é possível compreender que a disputa de interesses em torno da concessão do PEIb evidenciou uma assimetria de poder e contradições de concepções socioambientais instauradas no contexto local. Além da participação social não ter sido estabelecida de forma efetiva nos espaços legalmente destinados à essa, como o conselho consultivo e as consultas e audiências públicas, com a modalidade concessão sendo imposta de cima para baixo pelo estado de Minas Gerais, sem diálogo com a população sobre outras possibilidades de parcerias, e o tempo destinado para execução de todo o processo restrito para compreensão popular e a realização de estudos de impactos socioambientais mais aprofundados, nas tomadas de decisão, as compreensões ambientais

hegemônicas prevaleceram, especialmente aquelas relativas à administração pública, posta como ineficiente ao ser comprada com o setor privado, e a natureza, passível de ser mercantilizada.

Para Loureiro (2019), quando a participação dos sujeitos locais, os quais são concebidos pelo autor como "sujeitos prioritários do processo educativo", não ocorre de forma efetiva, o processo pedagógico tende a naturalizar as assimetrias de poder existentes entre grupos sociais e saberes, servindo como instrumento ideológico para reprodução do padrão de dominação. Nesta perspectiva, ainda que a concessão tenha sido concedida com êxito, dentro do prazo previsto pelos proponentes, as ações e os discursos contrários podem ser compreendidos como importantes mecanismos de mobilização social anti-ideológicos, com potencial político e educativo na busca por transformações sociais.

Ao reivindicarem e estabelecerem formas de participação social mais efetivas, procurando incluir um maior número possível de sujeitos e comunidades do entorno, sobretudo aquelas mais distantes do PEIb, sentidos e interesses não hegemônicas emergiram dos territórios locais, das tomadas de decisão, anunciando compreensões outras sobre a natureza, sobre a conservação ambiental, sobre o acesso a um bem público, sobre a gestão ambiental, as quais não estão inscritas na lógica da racionalidade capitalista.

Sendo assim, as disputa de interesses travadas em torno do processo de concessão do PEIb "se coaduna com o princípio dialético entre linguagem e sociedade e com o de instabilidade nas relações de poder porque o poder de uma classe é apenas temporário e parcial" (Vieira; Macedo, 2018, p. 58), assim como confluem com uma formação ecopolítica, por se constituírem de forma crítica, reconhecendo a importância da atuação política e coletiva no enfrentamento de desigualdades e injustiças ambientais locais, além de anunciarem valores, saberes e comportamentos socioambientais outros, para além do capital.

Partindo desta compreensão, na próxima seção, apresento a escola da comunidade local frequentada pelos estudantes entrevistados, buscando compreender em que medida os sentidos mobilizados pelas forças ideológicas hegemônicas relacionados à capitalização da natureza e à Educação Ambiental atravessam os discursos desses jovens acerca da concessão do PEIb.

4.2 CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA: A ESCOLA DA COMUNIDADE DA VILA DE CONCEIÇÃO DO IBITIPOCA (MG)

Na Vila de Conceição do Ibitipoca, comunidade localizada no entorno do PEIb, possui

um prédio escolar onde funcionam duas instituições. A Escola Municipal Padre Carlos oferta o Ensino Infantil, Fundamental I e Fundamental II, e a Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque é responsável pelo Ensino Médio. A sede central está localizada na zona urbana do município, com um segundo endereço na comunidade de São Domingos da Bocaina.

Partindo desse contexto, estabeleci como sujeitos de investigação estudantes do Ensino Médio, em decorrência da complexidade da temática, que envolve a apreensão de diferentes conhecimentos e significações sobre a natureza e o modelo de desenvolvimento em curso, bem como da finalidade dessa etapa de ensino, que se volta para a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

Conforme discuti nos aspectos conjunturais desta tese, a educação constitui um espaço de produção, circulação e disputa de discursos, no qual diferentes atores sociais buscam legitimar projetos distintos de sociedade e as concepções que lhes dão sustentação. Nesse contexto, a educação formal, tendo a escola como uma de suas principais instituições, é atravessada pelas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que incidem sobre a sociedade. Na contemporaneidade, esse processo é estabelecido sob forte influência de forças empresariais, cujos valores, concepções e racionalidades atravessam a estrutura educacional (Motta; Andrade, 2020; Accioly; Lamosa, 2021; Martins, 2021; Lamarão; Lamosa, 2022).

Assim, ainda que o empreendedorismo não seja concebido como eixo estruturante das práticas educativas desenvolvidas na instituição investigada, ao partir da compreensão de que as mesmas forças ideológicas que incidem sobre o campo ambiental também atravessam a educação, busquei compreender como a produção e a legitimação de determinadas significações acerca da realidade social e da natureza orientam as práticas sociais locais.

Nessa perspectiva, analisei em que medida as racionalidades hegemônicas que sustentam o processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, a capitalização da natureza e as transformações recentes no Ensino Médio atravessam os discursos de estudantes, uma vez que esses discursos participam da produção das significações que os estudantes elaboram acerca das questões ambientais e educacionais, do PEIb e de seu processo de concessão, das perspectivas de desenvolvimento presentes no território e de suas perspectivas de futuro.

Para caracterizar o contexto escolar, que corresponde à escola pública da rede estadual por ser a única a ofertar o EM na comunidade do entorno do PEIb, utilizei o Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado em 2022, as conversas informais realizadas com a gestora escolar e as observações construídas ao longo do trabalho de campo, tanto durante as entrevistas quanto por meio da observação participante, possibilitadas por minha inserção no cotidiano escolar. A

caracterização do contexto social de produção discursiva também incorporou elementos do contexto educacional e territorial mais amplo, na medida em que estes incidem sobre a produção e circulação dos discursos analisados.

Conforme relato de um dos gestores, o funcionamento do EM na comunidade do Ibitipoca, desde 2009, ocorre, exclusivamente, no turno da noite, sendo baixo o quantitativo de estudantes matriculados anualmente, em função do tamanho populacional da comunidade da Vila de Conceição do Ibitipoca, cerca de 1300 habitantes no ano de 2025[13]. Nesse mesmo ano, foram matriculados 22 estudantes no EM (5 estudantes 1º ano, 8 no 2º ano e 9 no 3º ano). Diante da realidade de ensino noturno, o convívio escolar entre estudantes e profissionais das duas redes de ensino (municipal e estadual) é comprometido, visto que os horários de permanência desses na escola se fazem distintos, sendo raras as práticas educativas desenvolvidas de forma conjunta.

No que tange às implicações da Reforma do Novo Ensino Médio, a grade curricular passou por algumas modificações; porém, essas não foram tão significativas quando comparadas com o ensino diurno, seja ele propedêutico ou profissional. A carga horária diária permaneceu a mesma: 4 módulos-aula de 50 minutos cada, com um dos dias da semana ofertados 5 módulos-aula de 50 minutos. Essa aula a mais se referente ao componente curricular de Educação Física, que deve ser em horário alternativo, antes do início do turno.

Na formação geral básica, foram acrescidas atividades complementares, que, de acordo com a Resolução SEE n. 5.084, de 21 de outubro de 2024, "compreendem atividades que integram a formação de estudantes com o foco pedagógico contextualizado às temáticas transversais e atualidades" (SEE MG, 2004). Elas podem serem realizadas "em diferentes tempos e espaços extraescolares, mediados por tecnologia preferencialmente, e, em outra forma distinta, apenas em casos justificados e autorizados pela Superintendência Regional de Ensino" (SEE MG, 2004, p. 5). Com isso, parte da carga horária obrigatória do EM é desenvolvida em espaço extraescolar, a partir de atividades elaboradas pelo professor responsável. Já com relação ao Itinerário Formativo, foi adicionada uma aula de Projeto de vida em cada ano do EM, a ser realizada em espaço escolar. As demais ocorrem em espaço extraescolar, são elas: Preparação para o Mundo do Trabalho e Aprofundamento nas áreas de conhecimento.

Em meio a esse contexto, um dos maiores questionamentos dos profissionais da educação se relaciona com a perda de autonomia na elaboração e execução das práticas escolares nos últimos anos. Para além das mudanças referentes ao EM, o tempo e o espaço

[13] Informação fornecida oralmente pela Prefeitura Municipal de Lima Duarte.

destinados às avaliações externas, as quais, por lei, devem ser aplicadas conforme cronograma elaborado pelo órgãos superiores, têm comprometido significativamente a finalidade da função docente. No estado de Minas Gerais, bimestralmente, está sendo obrigatório que os estudantes do EM realizem simulados para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o que inclui a aplicação de uma prova de redação e a utilização de materiais pedagógicos com o foco nas provas do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sendo ambos disponibilizados pelo governo, com prazos e metas para cumprimento desses.

Apesar desses desafios, a oferta do EM noturno é compreendida como uma grande conquista por profissionais de ambas as redes de ensino, assim como pela comunidade local. Anteriormente à sua abertura, caso algum estudante quisesse cursar o EM, este teria que se deslocar até a zona urbana do município que fica a cerca de 20 km da Vila de Ibitipoca. Com isso, alguns estudantes acabavam por não concluírem essa etapa. Essa oferta se deu após a superintendente da época resolver passar um final de semana na comunidade de Ibitipoca. Conforme relatado por pelo gestor da escola em entrevista realizada no âmbito da pesquisa de mestrado (Silva, 2018),

> (...) ela viu a dificuldade dos alunos chegarem, e aí o prefeito perguntou o que poderia ser feito (...). Aí ele lembrou: – Pera aí! Tem São Domingos também. Ela disse, mas se der tudo certo, se a prefeitura fizer a parte dela, o Estado concorda da gente abrir dois braços (...) ficou só braço. São Domingos e Ibitipoca. Foi uma experiência no Estado de Minas Gerais, uma experiência que ainda existe. Agora é uma exceção, não é uma regra.

Em meio a essas mudanças, os desafios de ordem estrutural e logística, especialmente aqueles relacionados às condições de acesso aos diferentes endereços da escola, foram corriqueiramente enunciados pelos profissionais que neles atuam, principalmente devido às condições das estradas. Nos períodos de chuva, por exemplo, antes da revitalização da estrada que liga à Vila de Conceição do Ibitipoca, acontecia de os professores e/ou estudantes não conseguirem chegar até a escola. Assim, se, por um lado, a oferta do Ensino Médio no período noturno na Vila de Conceição do Ibitipoca é uma importante conquista, por ampliar as possibilidades de acesso e permanência dos jovens na educação básica; por outro, ela deslocou parte dos desafios de mobilidade para os profissionais da educação.

Em virtude dessas especificidades, os discursos dos profissionais da educação e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola apontam para a necessidade de desenvolver ações diferenciadas que considerem as realidades locais de cada um dos endereços em que a instituição atua (sede, São Domingos e Vila de Conceição do Ibitipoca).

Em um segundo movimento de análise, busquei identificar no PPP da escola as

abordagens educativas que se relacionam às questões ambientais, com intuito de apreender quais sentidos ambientais elas insinuam e as possíveis implicações desses na compreensão da problemática ambiental desta tese, conferida a concessão do PEIb, por parte de estudantes do EM. Nesta perspectiva, as análises que se seguem foram feitas a partir do PPP disponibilizado pela gestão escolar de forma on-line, com data de elaboração de 2022/2023.

Na parte 3 do PPP, relativa ao "Diagnóstico" da escola, em seu eixo 1, que se refere à descrição da "Relação da escola com a comunidade", em um de seus tópicos, "Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade", o Instituto Estadual de Florestas de Minas Gerais (IEF/MG) é apontado como uma instituição parceira da escola, dado que:

> Como as Escolas têm também a tarefa de discutir questões ambientais e formar cidadãos e cidadãs cada vez mais preocupados (as) com o meio ambiente de acordo com a Lei 9.795/99, precisamos buscar parcerias com instituições que também têm este objetivo. Assim seremos capazes de formar uma rede que possibilite uma atuação integrada neste sentido, ou seja, juntas cumpriremos com mais eficiência esta tarefa que é de toda Comunidade, "Preservar os Ambientes e a Vida". (PPP, 2022, p. 26)

Posto isso, os objetivos desta parceria com o IEF referenciados no documento se relacionam ao desenvolvimento de ações de preservação, recuperação e proteção do meio ambiente, sendo, nesse contexto, reconhecido o patrimônio ambiental no município, com o PEIb e o Parque Estadual da Serra Negra da Mantiqueira referenciados, "pois precisamos ser modelos de conservação para fazermos jus a estes presentes oferecidos pela Natureza" (PPP, 2022, p. 26).

Nesta perspectiva, a importância de outros espaços de aprendizagem, bem como da Educação Ambiental é reconhecida no documento, sendo elencadas algumas ações realizadas pela escola com esse propósito nos últimos três anos, dentre elas: participação da escola no Projeto "Moleque no Viveiro"; visitas dirigidas no Horto Florestal de Lima Duarte; Luau no Parque Estadual do Ibitipoca realizado anualmente por estudantes do Ensino Médio da Escola, em Conceição de Ibitipoca; reflorestamento de seis hectares de Mata Atlântica em terreno público do Estado de Minas Gerais sob os cuidados da escola; palestras ao longo do ano, capacitação para discentes e docentes; orientações a respeito do cuidado e conservação da área verde da escola, principalmente do jardim e da horta; participação em projetos da iniciativa privada, por exemplo o Comuna do Ibitipoca. Assim, nos trechos finais deste tópico, a parceria com o IEF é ressaltada como uma importante oportunidade de formação, de forma a contribuir "para que estudantes e a comunidade escolar tenham a possibilidade de se tornarem pessoas mais cuidadosas com os espaços que ocupam e muitas vezes exploram economicamente." (PPP, 2022, p. 27).

A partir dos trechos referenciados, é possível inferir que as concepções ambientais adotadas no PPP partem de uma perspectiva preservacionista, que legitima a adoção de práticas pontuais e mudanças de comportamento da busca pela conservação ambiental, não colocando em questão a compreensão de possíveis processos de desigualdades, problemas e injustiças ambientais locais. Os atores sociais envolvidos nas ações descritas acima, em sua maioria, reproduzem concepções ambientais hegemônicas, sendo muitos deles defensores do processo de concessão do PEIb.

Dando continuidade à análise, ainda na parte 3, que compreende o "Diagnóstico", em seu eixo 2, denominado de "Direito a aprendizagem", no tópico 2 descrito como "Diversidade e Inclusão na aprendizagem", na defesa de uma educação que garanta a "inclusão" e "qualidade educacional", é ressaltada a promoção de uma educação que "busque a cidadania", bem como "pessoas consciente do ambiente que as cercam", sendo "fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a Cidadania, os Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Ambiental" (PPP, 2022).

Aqui, vale ressaltar que a estruturação do PPP em análise corresponde ao modelo oferecido pelo governo de Minas Gerais no início do primeiro mandato do governador Zema. Na época, a elaboração do PPP era feita mediante o preenchimento de determinados tópicos, pré-estabelecidos e denominados. Desta forma, a utilização de alguns vocábulos/conceitos, como "direito à aprendizagem" em vez de "direito à educação", pode ser compreendida não apenas como uma questão semântica. De acordo com estudiosos do campo educacional, ancorados em uma perspectiva crítica, essas mudanças de termos nas políticas e discursos educacionais expressam uma disputa de sentidos e interesses sobre a educação, a qual, por sua vez, corresponde a uma disputa de projetos societários. Neste sentido, a opção pelo termo "aprendizagem" está atrelada a proposições neoliberais, sendo este muito utilizado pelos reformadores empresariais da educação, que, na busca por aumentar o poder e o controle sobre a escola e a educação, têm reconfigurado a finalidade dessas, a partir da inserção de novos vocábulos e linguagens que visam legitimar seus ideais (Saviani, 2020; Zajac; Cássio, 2023).

Assim, diante de como o presente trabalho se situa no campo da EA, busquei analisar todo o trecho do PPP que faz referências a EA, o qual se inicia da seguinte maneira:

> A Educação Ambiental surge com o propósito de despertar a consciência da população global sobre os problemas ambientais provocados pelas atividades humanas e como ajudar a combatê-los, conservando as reservas naturais e não poluindo o meio ambiente. (PPP, 2022, p. 46, grifo próprio)

No segmento acima, ainda que seja referenciado uma perspectiva de EA voltada para compreensão de problemas ambientais, o modo como as ações devem ser conduzidas parte de uma perspectiva conservacionista, a qual, conforme Leroy e Pacheco (2010), está enclausurada "num sistema de valores e atitudes que teoricamente se restringem exclusivamente à natureza" (p. 35), podendo as práticas se encerrarem na busca por essa natureza (reservas naturais) a preservar.

Nesta perspectiva, no parágrafo seguinte, que se destina a apresentar o modo que EA vem sendo desenvolvida na escola, as ações são diferenciadas em dois tipos, global e local. No primeiro, que corresponde à "tomada de consciência de sua **realidade global**, das relações que os homens estabelecem entre si e a natureza e como elas impactam na aprendizagem" (PPP, 2022, p. 46, grifo próprio), é dado ênfase exclusivamente ao projeto "Moleque no viveiro", que tem por objetivo:

> (...) realizar um trabalho de educação ambiental, com ações práticas e contínuas, através do conhecimento das mudas plantadas. O IEF oferece visitas orientadas às escolas, onde grupos de cerca de 50 alunos têm a oportunidade de aprender noções sobre a produção de mudas e a importância delas para o Meio Ambiente. A comunidade discente participa das atividades do viveiro e é motivada a fazer algum trabalho ambiental dentro ou fora da Escola. (PPP, 2022, p. 46)

Ainda que as ações propostas pelo projeto referenciado tenham o foco em ações práticas de cunho tecnicista, dada a atribuição do instituto parceiro, o reconhecimento que essas devam se estabelecer de forma "contínua" sinaliza que o plantio de árvores não deve ser concebido como uma atividade-fim, estabelecendo-se apenas por meio de ações pontuais (Layrargues, 1999). Neste sentido, atrelado a uma visão de EA crítica, seus desdobramentos, como a proposição de um trabalho ambiental, poderiam potencializar a construção de um processo reflexivo acerca das reais causas e consequências dos problemas ambientais relacionados à devastação ambiental no âmbito global e local. Contudo, em conversa com um dos gestores, ele afirmou que, ao longo dos anos de execução deste, poucos trabalhos foram executados nessa perspectiva, ao passo que o plantio de árvores acaba por ser a ação central do projeto.

Assim, seguindo essa perspectiva, no segundo tipo de ações, que se voltam para a realidade local, o documento estabelece que:

> A educação ambiental também diz respeito ao **reconhecimento dos saberes da localidade**, que são identificados, valorizados e apropriados pela Escola da seguinte forma: por meio de projetos e parcerias com instituições locais, como, IEF, Parques Estaduais de Ibitipoca e Serra Negra da Mantiqueira, Comuna e Reserva de Ibitipoca, Associação Caminho da Serra, Linhas de Minas, dentre outras, que **oportunizam aos educadores e estudantes, oficinas e cursos de capacitação, valorizando os saberes e a região**. Assim também a Escola valoriza o processo produtivo e fomenta o **empreendedorismo ambiental local**. Para potencializar ações de **preservação do meio ambiente e desenvolvimento**

sustentável com a comunidade, a Escola tem desenvolvido o Projeto de plantio de mudas – Moleque no Viveiro, mas não participa diretamente de nenhuma instância ambiental. (PPP, 2022, grifo próprio)

A julgar pelo trecho acima, é possível identificar um processo de hibridismo discursivo, marcado pela articulação de sentidos provenientes de diferentes perspectivas de Educação Ambiental. Enquanto o reconhecimento dos saberes locais aproxima o discurso de abordagens críticas, a presença de expressões como "empreendedorismo" e "desenvolvimento sustentável" remete a concepções amplamente difundidas nos discursos ambientais hegemônicos. Dessa forma, diferentes concepções ambientais são mobilizadas simultaneamente na construção do texto.

Todavia, conforme discutido ao longo deste trabalho, uma das estratégias ideológicas das forças capitalistas para manutenção de sua hegemonia vem sendo a apropriação de vocábulos e conceitos que, em sua constituição, eram compreendidos como não hegemônicos (Henning; Ferraro, 2022). Com isso, o uso de alguns deles, como a valorização dos saberes locais, muitas vezes, é concebido dentro da racionalidade econômica capitalista, sendo associado, sobretudo, à busca por um retorno financeiro, pelo lucro.

Carvalho (2006, p. 22) destaca a complexidade de interpretar as propostas educativas relacionadas a questões ambientais, dada a diversidade de visões. Algumas visam apenas ajustar comportamentos individuais ao padrão social dominante, enquanto outras buscam transformações sociais mais profundas. Desse modo, desvendar a verdadeira intenção por trás dessas propostas se torna um desafio.

Nesse sentido, a partir da leitura do PPP, ainda que tenham sido referenciadas proposições alinhadas a uma EA crítica, pode-se considerar uma predominância de concepções e práticas ambientais hegemônicas, com invisibilização de processos de problemas/conflitos/ injustiças ambientais locais, bem como um possível distanciamento das práticas descritas com a realidade de estudantes da Vila de Conceição do Ibitipoca. As ações descritas, em sua maioria, são desenvolvidas em período diurno, por estudantes da sede, sendo o "Luau no Parque Estadual do Ibitipoca" a única prática que fez alusão aos estudantes da Vila de Conceição do Ibitipoca.

É necessário reconhecer que o contexto educacional do município de Lima Duarte permanece marcado por disputas e pela emergência de iniciativas que buscam fortalecer outras formas de compreender as relações entre educação, território e natureza. Nesse sentido, as recentes mudanças na oferta do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Paulo de Paula Duque, com a implementação do curso técnico em Agroecologia, bem como a oferta do curso técnico em Agropecuária em outra escola da rede estadual do município, evidenciam movimentos de

aproximação entre os processos educativos e as características socioculturais e produtivas do território.

Nessa mesma direção, destaca-se a realização, em 2026, do III Seminário Regional de Agroecologia e do IV Encontro de Escolas do Campo de Lima Duarte, este último retomado após sua edição anterior ter sido realizada em 2018. Tais iniciativas expressam esforços de educadores e demais sujeitos envolvidos com a educação do campo para fortalecer espaços de formação, diálogo e reflexão sobre os desafios e as potencialidades dos territórios rurais.

Por outro lado, o contexto educacional do distrito também é marcado por desafios estruturais que incidem diretamente sobre o cotidiano escolar. No início de 2026, as atividades da única escola localizada em Conceição do Ibitipoca foram temporariamente interrompidas em função das condições do prédio escolar, expondo fragilidades relacionadas à infraestrutura e à garantia do direito à educação no território. Conforme relatado por educadores e estudantes da comunidade, tais dificuldades não constituem um episódio isolado, mas se articulam a demandas históricas por melhores condições de funcionamento da escola e por maior atenção do poder público às especificidades educacionais da vila.

Diante de tal situação, cabe retomar o discurso presente no site oficial da concessionária, no qual se afirma que o processo de concessão "aumenta consideravelmente a arrecadação de impostos pelas prefeituras, gerando maior poder de investimentos, por exemplo, em escolas e hospitais" (Parquetur, 2022). Ao produzir sentidos que associam a concessão ao fortalecimento das políticas públicas e às contrapartidas destinadas às comunidades do entorno, esse discurso é tensionado pelo contexto educacional investigado, que evidencia um descompasso entre as significações legitimadas no plano discursivo e as condições concretas vivenciadas pela comunidade. Assim, os benefícios anunciados pelo processo concessório não são tomados como dados, mas passam a ser problematizados à luz das relações sociais e das condições materiais em que esse discurso circula e produz significados.

A coexistência dessas dificuldades com iniciativas voltadas ao fortalecimento da Educação do Campo e da Agroecologia revela um contexto marcado por disputas, contradições e diferentes projetos educacionais. De um lado, emergem esforços de educadores e comunidades locais na construção de práticas educativas mais articuladas ao território; de outro, persistem desafios estruturais que limitam a consolidação dessas propostas e evidenciam as desigualdades presentes nas políticas educacionais destinadas aos territórios rurais.

Dessa maneira, as transformações que atravessam o território de Lima Duarte não se restringem às dinâmicas ambientais, econômicas ou turísticas, mas incidem também sobre os

processos educativos. Nesse sentido, considero importante ampliar a discussão sobre o contexto educacional do município, uma vez que as disputas em torno do território repercutem diretamente nas condições de oferta da educação e nos projetos educativos que nele se constituem.

Conforme discuti em minha pesquisa de mestrado (Silva, 2018), o município de Lima Duarte vivenciou, nos últimos anos, processos de fechamento de escolas do campo, fenômeno que acompanha uma realidade observada em diferentes regiões rurais do país. Entre os casos recentes mais emblemáticos, encontra-se a Escola Municipal José Dôndici, localizada no distrito de São José dos Lopes, território que integra o entorno social e territorial do Parque Estadual do Ibitipoca e mantém estreita relação com as dinâmicas educacionais, sociais e comunitárias da região. Após seu fechamento, em 2019, os estudantes passaram a percorrer aproximadamente 15 quilômetros para frequentar unidades escolares localizadas na zona urbana do município, situação que mobilizou moradores, famílias e educadores da comunidade.

A repercussão do caso resultou em audiências públicas, denúncias ao Ministério Público e, posteriormente, em decisão judicial determinando a reabertura da escola em 2021. No entanto, apesar da decisão, a escola permaneceu sem retomar suas atividades e, até o ano de 2026, continuava com o funcionamento paralisado, com as crianças tendo que se deslocarem para outras instituições escolares.

A mobilização em defesa da escola e a permanência de seu fechamento, apesar da decisão judicial favorável à sua reabertura, expressam as disputas que atravessam a garantia do direito à educação nas comunidades do campo, evidenciando como as reconfigurações territoriais também se materializam na oferta de políticas públicas e na produção de desigualdades educacionais. Nesse contexto, a defesa da escola ultrapassa a reivindicação pela manutenção de uma instituição de ensino, afirmando sua função social como espaço de reprodução da vida comunitária e de fortalecimento dos vínculos entre educação, território e identidade.

Em 2026, São José dos Lopes passou a ser reconhecida oficialmente como Comunidade Quilombola São José Operário, reconhecimento que fortalece a valorização de sua trajetória histórica e de seus vínculos com o território. Nesse contexto, a existência de escolas públicas em comunidades rurais, como a Vila de Conceição do Ibitipoca e São José dos Lopes, não se restringe à garantia do direito à educação, na medida em que essas instituições contribuem para a preservação dos saberes, das memórias e das formas de vida construídas historicamente pelos

sujeitos do território, assumindo uma função social diretamente relacionada à permanência das populações no campo.

Essa compreensão se insere nas concepções e lutas que constituem a Educação do Campo, segundo as quais a defesa da escola pública no próprio território integra um projeto mais amplo de garantia de direitos e de fortalecimento das comunidades camponesas. Ao problematizar soluções educacionais orientadas pela lógica do capital, como o fechamento de escolas, a centralização da oferta educacional, a ampliação do transporte escolar e a substituição do ensino presencial por modalidades mediadas à distância, a Educação do Campo reafirma a escola pública territorializada como condição para a produção e a continuidade dos modos de vida, dos saberes e das identidades construídas pelas comunidades rurais.

Nessa perspectiva, a função social da escola ultrapassa a oferta de escolarização, articulando-se à permanência das populações no campo, à reprodução da vida comunitária e às lutas pela democratização do acesso à terra e às demais políticas públicas. Por isso, no ideário da Educação do Campo, a discussão em torno da função social da escola articula-se ao debate acerca da função social da terra, em que:

> No contexto da questão agrária, a expressão "função social" tem um sentido crítico direto: denunciar que a terra, na lógica da propriedade privada e do negócio, não cumpre uma função social, quer dizer que não é trabalhada em benefício das pessoas, de todo povo, mas apenas dos donos do capital e em uma lógica de esgotamento da vida da terra que exacerba a "necessidade" de expropriar novos territórios. (Caldart, 2020, p. 6)

Assim, a manutenção das escolas do campo integra as disputas pela democratização do acesso aos direitos e pelo fortalecimento dos territórios camponeses, quilombolas e das demais comunidades rurais, reafirmando a escola pública como espaço estratégico de resistência, formação humana e construção de outros projetos de sociedade comprometidos com a justiça social.

Nesse contexto, as novas iniciativas educacionais nos territórios rurais de Lima Duarte podem ser relacionadas às transformações nas formas de apropriação da terra e às disputas em torno de sua função social, especialmente diante da expansão do turismo e da consolidação de grandes empreendimentos privados, cujos efeitos também se estendem ao campo educacional.

No que tange à comunidade de São José dos Lopes, observa-se a atuação do Projeto Up, organização sem fins lucrativos que, desde 2023, desenvolve atividades na Casa do Sol, espaço comunitário voltado à promoção de ações educativas, culturais e de inclusão social. Entre as ações desenvolvidas, estão o reforço escolar, a alfabetização de jovens e adultos, oficinas de

teatro, música, capoeira e artesanato, além de atividades voltadas à valorização dos saberes locais e ao fortalecimento dos vínculos comunitários. Embora tais ações ampliem as possibilidades formativas no território, a atuação desse projeto também integra um contexto mais amplo de reconfiguração territorial, marcado pela chegada de novos sujeitos, pela expansão de iniciativas privadas e pela produção de novas formas de intervenção social e educativa nas comunidades rurais.

Nesse sentido, a coexistência entre a expansão dessas iniciativas e a permanência do fechamento da Escola Municipal José Dôndici explicita as contradições que atravessam o campo educacional local. Ao mesmo tempo em que diferentes organizações ampliam sua presença na oferta de ações educativas e sociais, observa-se o enfraquecimento da atuação estatal na garantia de direitos historicamente conquistados, uma vez que tais iniciativas, embora relevantes, não podem ser compreendidas como substitutivas da escola pública nem da responsabilidade do Estado pela garantia do direito à educação e à permanência das populações em seus territórios. Assim, longe de representar processos equivalentes, esse movimento expressa transformações mais amplas nas relações entre Estado e sociedade, nas quais a ampliação da participação de organizações da sociedade civil e de agentes privados ocorre em um contexto de retração das responsabilidades públicas, compatível com o avanço da racionalidade neoliberal sobre as políticas educacionais.

Outra iniciativa educacional presente na região é a Life School, instituição sem fins lucrativos vinculada ao Projeto Ibiti. A instituição é comprometida com a concessão de bolsas para estudantes da comunidade e filhos de colaboradores do empreendimento, os quais residem, principalmente, em comunidades rurais próximas, como São José dos Lopes e Conceição de Ibitipoca. Considerando que o Projeto Ibiti ocupa aproximadamente seis mil hectares na região de Ibitipoca, área equivalente a cerca de quatro vezes a extensão do Parque Estadual do Ibitipoca, constituindo um empreendimento privado voltado, sobretudo, à conservação ambiental e ao turismo de alto padrão, direcionado a segmentos de maior poder aquisitivo, suas implicações podem ser discutidas no contexto mais amplo das transformações territoriais discutidas nesta pesquisa.

Ao longo de sua existência, as ações desenvolvidas pelo projeto têm repercutido nas formas de apropriação da natureza e do território local. Além disso, elas produzem efeitos sobre a constituição de educabilidades e de significações socioambientais, tornando os discursos do Projeto Ibiti um importante objeto de análise.

Nesse sentido, as publicações institucionais do Projeto Ibiti evidenciam um conjunto de práticas e valores que buscam associar o empreendimento a uma proposta de desenvolvimento pautada pela conservação ambiental, pela regeneração dos ecossistemas e pelo fortalecimento das relações entre sociedade e natureza. Em seus materiais de divulgação, são enfatizadas iniciativas relacionadas à produção orgânica de alimentos, à valorização da culinária vegetariana e de hábitos alimentares considerados saudáveis, à redução da geração de resíduos (por meio da substituição de materiais descartáveis e de práticas de reciclagem), bem como à preservação e valorização da cultura local.

No campo educacional, o empreendimento destaca ações voltadas à aproximação das pessoas com a natureza, enfatizando dimensões como a relação entre sociedade e natureza, a valorização dos saberes locais e a reflexão sobre as questões socioambientais. Essas concepções fundamentam o projeto pedagógico de sua instituição escolar e orientam as experiências formativas oferecidas a moradores, professores e educadores da região, desenvolvidas, principalmente, por meio de visitações e vivências em seus espaços educativos.

Cabe destacar que essa caracterização sobre as práticas desenvolvidas encontra respaldo na observação realizada durante uma das formações promovidas pelo empreendimento, em 2018, da qual participei na condição de vice-diretora de uma escola da rede pública da região. Na ocasião, as atividades realizadas, voltada para professores do município, mobilizou referenciais da Educação Ambiental crítica, fundamentados em autores e concepções que também embasam esta pesquisa.

A partir desse contexto, é possível compreender que as disputas em torno da produção de educabilidades e de significações socioambientais não se expressam apenas na oposição entre concepções hegemônicas e perspectivas críticas. Elas se relacionam a uma compreensão mais ampla sobre como as relações de força e de poder operam, permitindo que determinadas práticas passem a integrar processos mais amplos de reorganização do território e de apropriação da natureza.

Nesse movimento, princípios e referenciais que, em determinados contextos, podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e para o fortalecimento de relações mais sustentáveis com a natureza também podem ser incorporados a estratégias mais amplas de produção de consensos e de legitimação de determinados projetos de desenvolvimento. Assim, mais do que atribuir a essas práticas um caráter intrinsecamente hegemônico ou não hegemônico, interessa compreender como elas são apropriadas e ressignificadas no interior das relações de força que conformam diferentes projetos de sociedade.

De posse dessa compreensão, os discursos produzidos por esses novos agentes que passam a atuar nos territórios rurais locais constituem importantes elementos para analisar as racionalidades e concepções que orientam as transformações em curso na região. Em entrevista concedida ao episódio do podcast *The Business of Life* (2026), Renato Machado, fundador do Projeto Ibiti, ao discorrer sobre as motivações para a criação e a expansão do empreendimento, enuncia concepções acerca do papel do Estado, da iniciativa privada e da gestão dos territórios, permitindo identificar as racionalidades que orientam suas formas de intervenção e os projetos de sociedade que procuram afirmar (Brazil Jounal, 2026).

Ao afirmar que "60% dos problemas" enfrentados em sua trajetória empresarial eram causados pelo Estado e que o empreendimento "concorre, no bom sentido, com o Estado", o discurso produz uma avaliação negativa da atuação estatal e, simultaneamente, legitima a iniciativa privada como alternativa capaz de desempenhar funções tradicionalmente associadas ao poder público. A ressalva "no bom sentido" atua como um recurso de legitimação discursiva ao antecipar possíveis resistências à ideia de concorrência entre iniciativa privada e Estado e orientar sua interpretação como uma ação complementar, benéfica e socialmente desejável. Com isso, o deslocamento de atribuições historicamente vinculadas ao poder público deixa de ser apresentado como um processo de privatização ou substituição do Estado, e passa a ser significado como uma contribuição legítima para a solução de problemas coletivos.

Essa perspectiva é reforçada ao longo da entrevista quando o entrevistado afirma que o projeto atua no "*business* do Estado", responsável por "gerir a convivência das pessoas". A escolha dessa expressão constitui um movimento interdiscursivo ao incorporar categorias próprias do campo empresarial para significar atribuições historicamente relacionadas ao Estado. Ao deslocar o termo *business* para o campo da gestão pública, o discurso ressignifica a administração da vida coletiva como um espaço legítimo de atuação da iniciativa privada, aproximando funções públicas de uma lógica empresarial. Nesse processo, o empreendimento deixa de ser apresentado apenas como agente econômico ou ambiental, e passa a ser significado como sujeito autorizado a intervir na organização da vida social e territorial.

Sua racionalidade também se manifesta quando o entrevistado propõe a criação de um "fundo imobiliário" e processos de "tokenização" vinculados ao território. Ao articular conservação ambiental, propriedade e mercado financeiro, seu discurso aproxima a proteção da natureza de mecanismos de valorização econômica, de modo que a natureza passa a ser significada simultaneamente como patrimônio ambiental e como ativo passível de investimento, circulação e valorização.

A interdiscursividade presente nessa formulação evidencia a circulação da racionalidade neoliberal entre diferentes campos sociais. Ao mobilizar categorias do universo empresarial para significar a gestão da vida coletiva, o discurso desloca a compreensão do Estado como principal responsável pela condução das questões públicas e produz sentidos que legitimam a ampliação da atuação privada nesse contexto.

Desse modo, a análise permite compreender que seu discurso não apenas questiona a capacidade do Estado de conduzir questões de interesse coletivo, mas também atribui aos empreendimentos privados legitimidade para ampliar sua atuação em áreas como a conservação ambiental, o desenvolvimento territorial e a educação. Ao mesmo tempo, incorpora racionalidades próprias do mercado financeiro às formas de apropriação e gestão do território, o que contribui para legitimar novas formas de capitalização da natureza e da vida social.

As concepções expressas pelo empresário Renato Machado não constituem um fenômeno isolado, mas se inserem em um contexto mais amplo de reestruturação social associado ao avanço da racionalidade neoliberal. Nesse sentido, as transformações discutidas ao longo desta seção, relacionadas à caracterização do contexto social de produção discursiva, entre elas, o avanço das parcerias público-privadas na gestão de áreas protegidas e da educação, as mudanças introduzidas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, a emergência de iniciativas educacionais vinculadas a empreendimentos privados, as fragilidades enfrentadas pelas instituições públicas locais, as disputas em torno das condições de oferta da educação na região, bem como as tensões presentes na produção do Projeto Político-Pedagógico da escola, evidenciadas pela coexistência de diferentes concepções de Educação Ambiental e pelos processos de apropriação e ressignificação de discursos ambientais, compõem um processo de reconfiguração das relações entre Estado, mercado e sociedade.

Nessa direção, compreendo que tais transformações não se restringem a mudanças administrativas ou institucionais, mas integram um projeto político-ideológico que busca legitimar a ampliação da atuação de agentes privados em campos historicamente vinculados à esfera pública, difundindo concepções que atribuem ao mercado e à iniciativa privada maior capacidade de gestão, eficiência e resolução dos problemas sociais, ao mesmo tempo em que contribui para produzir consenso em torno dessas novas formas de organização da vida social.

Assim, por meio de estratégias de legitimação e de universalização (Thompson, 2011), interesses particulares passam a ser apresentados como interesses coletivos, favorecendo a reprodução das relações de poder e dominação que sustentam a ordem social vigente e

contribuem para ampliar a atuação de agentes privados em campos historicamente vinculados à esfera pública. Nesta pesquisa, tais processos manifestam-se, de modo particular, nas transformações relacionadas à natureza, à educação e ao território.

Nas discussões realizadas até aqui, guiada pelos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, analisei a mobilização discursiva em torno da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, com o intuito de compreender as forças ideológicas que atravessam esse contexto e suas relações com o campo educacional, em interface com as discussões da Educação Ambiental. Ao situar a conjuntura social, política e discursiva na qual esta pesquisa se insere, busquei desvelar como os discursos sobre o parque e a educação não constituem meras representações da realidade, mas se articulam a práticas sociais que participam da produção, da legitimação e da disputa de significações, interesses e projetos de sociedade.

A análise desenvolvida permitiu compreender como práticas discursivas particulares, apresentadas no contexto social de produção desta pesquisa, articulam-se às estruturas e aos processos sociais mais amplos, contribuindo para constituir diferentes formas de representar a realidade social, bem como evidenciar o papel constitutivo dos discursos nas disputas ideológicas, por meio das quais são produzidas, legitimadas e disputadas significações acerca da natureza, da educação e das relações entre sociedade e natureza, que constituem o núcleo das análises desenvolvidas ao longo desta tese.

Dando continuidade a essa discussão, o capítulo seguinte dedica-se à análise dos discursos de estudantes do Ensino Médio, por meio da qual busquei compreender como as significações produzidas e disputadas em torno do processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, das concepções de natureza e da educação são mobilizadas na constituição dos discursos produzidos por esses sujeitos.

Nesse movimento analítico, parto do entendimento de que as identidades e as visões de mundo de estudantes são constituídas em meio a múltiplas práticas discursivas e relações de poder, de modo que seus discursos podem tanto contribuir para a reprodução de sentidos hegemônicos quanto revelar fissuras, contradições e possibilidades de contestação da ordem social vigente. Assim, procurei analisar de que maneira esses sujeitos significam o parque e as transformações em curso no território, bem como os efeitos desses sentidos sobre seus modos de vida, seus processos de identificação e suas perspectivas de futuro, constituídos no contexto das relações sociais e territoriais em que se inserem.

5 CAPITALIZAÇÃO DA NATUREZA E DA EDUCAÇÃO: SINGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA VILA DE CONCEIÇÃO DO IBITIPOCA (MG)

Diante do problema social que subsidia e justifica o desenvolvimento desta pesquisa, relacionado à legitimação de concepções hegemônicas de valoração econômica da natureza nos discursos de jovens do Ensino Médio sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (PEIb), neste capítulo analiso os discursos produzidos por estudantes da comunidade local. Tal problemática torna-se relevante na medida em que essas concepções podem contribuir para a manutenção de processos de violação dos direitos da/à Natureza, além da perpetuação de injustiças ambientais locais. Nesse sentido, busco compreender quais forças ideológicas atravessam os discursos desses sujeitos acerca dessa realidade, bem como suas perspectivas de futuro.

Nesse processo investigativo, algumas inquietações orientaram esta etapa da pesquisa: *quais significações sobre a natureza estão presentes nos discursos de jovens de uma comunidade cuja sobrevivência encontra-se fortemente vinculada às atividades relacionadas à existência e à presença do PEIb? Quais educabilidades produzidas no contexto local incidem sobre tais significações? Esses discursos e educabilidades contribuem para a manutenção ou para a subversão das ideologias dominantes? De que maneira os estudantes significam os processos de conservação ambiental, turismo, concessão e desenvolvimento que atravessam seu território?*

Considerando a relação dialética entre linguagem (discurso) e sociedade (estrutura social), o corpus desta etapa investigativa é constituído por textos produzidos a partir de entrevistas realizadas com estudantes da comunidade, uma vez que os textos são compreendidos como elementos centrais de análise por corresponderem à materialização dos discursos (Fairclough, 2001). Nessa perspectiva, as entrevistas não são tomadas como expressões isoladas das experiências individuais dos participantes, mas como textos atravessados por diferentes discursos que circulam no contexto social investigado, permitindo analisar as relações intertextuais estabelecidas com discursos produzidos por instituições, mídias, agentes públicos, empreendimentos privados e demais práticas sociais presentes no território.

Assim, a partir desses dados textuais, analiso de que modo as forças ideológicas que incidem estruturalmente sobre a natureza e a educação, discutidas ao longo desta tese, manifestam-se nos discursos de jovens inseridos em uma comunidade diretamente impactada

pela presença do parque e por seu processo de concessão. Além disso, procurei ampliar a compreensão acerca da materialidade dessas forças sobre os sujeitos locais e seus territórios, especialmente no que se refere às assimetrias de poder relacionadas à limitada participação da comunidade nos processos de tomada de decisão sobre a concessão do PEIb, bem como às transformações sociais, culturais, econômicas e ambientais decorrentes da presença do parque.

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores evidenciaram que os processos contemporâneos de concessão de áreas protegidas não constituem fenômenos isolados, mas integram um movimento mais amplo de capitalização da natureza, no qual mecanismos de mercado passam a ser legitimados como estratégias necessárias à proteção ambiental. Nesse contexto, discursos associados ao desenvolvimento, à sustentabilidade, à eficiência da gestão e ao turismo são mobilizados para justificar formas específicas de apropriação e gestão dos territórios, produzindo consensos em torno de projetos alinhados à racionalidade neoliberal.

De forma semelhante, argumentei que processos de capitalização também atravessam o campo educacional. Assim como a natureza passa a ser concebida como recurso econômico a ser gerido e valorizado sob a lógica do capital, a educação vem sendo progressivamente submetida a racionalidades empresariais, gerenciais e mercadológicas. Nessa perspectiva, parto da tese de que as mesmas forças ideológicas que sustentam a capitalização da natureza também incidem sobre a educação, produzindo sentidos, práticas e formas de subjetivação compatíveis com os interesses de reprodução e manutenção da ordem social vigente.

De posse dessa compreensão, busquei apreender como essas forças ideológicas se manifestam, são reproduzidas, negociadas ou tensionadas nos discursos dos estudantes ao produzirem sentidos sobre a natureza, o território, o parque, o turismo, a conservação ambiental, a concessão e a Educação Ambiental. Para tanto, o movimento analítico se desenvolveu a partir de cinco temáticas centrais, descritas nas estratégias investigativas, nas quais busquei compreender regularidades, disputas e contradições de significações presentes nos discursos dos participantes da pesquisa.

Ainda que apresentadas em seções distintas para fins analíticos, essas temáticas não se encontram dissociadas. Ao contrário, relacionam-se de diferentes maneiras nos discursos dos estudantes, permitindo compreender como os processos de capitalização da natureza e da educação atravessam as significações produzidas sobre a realidade socioambiental da Vila de Conceição do Ibitipoca.

A seção seguinte dedico à discussão da primeira temática, na qual, inicialmente, abordo aspectos relacionados à trajetória dos estudantes, como seu vínculo com a comunidade, o tempo

de permanência na escola, suas experiências de trabalho e suas relações com o território. A partir desses elementos, analisei os sentidos produzidos por estudantes acerca da comunidade, da natureza e do lugar onde vivem, bem como os processos de identificação e pertencimento que atravessam seus discursos.

5.1 SIGNIFICAÇÕES SOBRE IDENTIDADE: RELAÇÕES COM O TERRITÓRIO E COM A NATUREZA

Nesta temática, analisei as significações produzidas pelos estudantes acerca de suas identidades, considerando que os sentidos atribuídos à comunidade, ao território e à natureza são social e discursivamente constituídos a partir das experiências vividas por esses sujeitos em seus contextos concretos de existência, participando da construção de seus modos de vida, de vínculos de pertencimento, de processos de identificação e das formas pelas quais se inserem e participam das relações sociais e territoriais que constituem a vida coletiva.

Nessa perspectiva, no primeiro momento da entrevista, abordei questões relacionadas à trajetória de vida dos participantes, buscando conhecer aspectos como o tempo de permanência na comunidade e na escola, suas experiências de trabalho, suas relações familiares e sua vinculação com a Vila de Conceição do Ibitipoca. Parti do entendimento de que os processos de identificação com o território não se produzem de forma abstrata, mas são construídos historicamente nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos com o lugar onde vivem.

No que se refere à trajetória escolar, do total de 14 estudantes que participaram da pesquisa, oito deles estudam em Ibitipoca desde o Ensino Fundamental, três passaram a frequentar a escola da comunidade durante essa etapa de escolarização e três ingressaram apenas no Ensino Médio. Entre estes últimos, dois são oriundos de zonas rurais do município de Lima Duarte, e um estudante é da zona urbana de outro município.

Como primeiro movimento analítico, busquei compreender de que maneira os estudantes se identificam em relação ao território em que vivem, especialmente no que se refere às suas vinculações com o meio rural e com os modos de vida historicamente constituídos na comunidade. Diante disso, quando perguntados se se consideravam pertencentes ao meio rural ou urbano, onze estudantes responderam identificar-se com o meio rural. Nesse contexto, destaco a seguir os discursos de três estudantes acerca dessa identificação.

Eu me considero do campo, porque eu cresci aqui, então eu tenho muitas manias que eu peguei daqui diferente das pessoas da cidade grande. (...) Por exemplo, na minha casa, a gente cria galinha. Cidade

grande não tem isso. A gente também tem muitos animais de estimação, horta em casa, essas coisas. Plantar flores assim, no terreiro.

Ah... Sei lá... Gosto muito da roça, da zona rural. Me sinto bem ali, sabe? (...) Ah, lugar de paz, lugar tranquilo.

Porque Ibitipoca é pequena, não é igual as outras cidades maiores.

Nos dois primeiros segmentos, os atores sociais são representados por pronomes em primeira pessoa, indicando o envolvimento direto dos sujeitos com as ações e experiências narradas. No primeiro discurso, por meio da narrativização, a estudante descreve práticas cotidianas relacionadas ao contexto rural, como criar galinhas, cultivar hortas e plantar flores no terreiro, associando tais práticas aos modos de vida experienciados no território. Esse trecho evidencia um processo de identificação relacional, no qual essas práticas são apresentadas como constitutivas da vida no campo, pressupondo que sejam próprias dos sujeitos que vivenciam esse contexto. Desse modo, ao mobilizar tais referências em sua narrativa, a estudante também assume discursivamente essa identidade, vinculando-se aos modos de vida e às experiências socialmente associadas ao território rural. Já no segundo segmento, o estudante mobiliza sentidos relacionados ao ambiente rural, como "paz" e "tranquilidade", atributos frequentemente associados às concepções hegemônicas sobre a vida no campo.

Nos três discursos, observa-se a construção de sentidos identitários por meio de processos de fragmentação, por diferenciação entre o rural e o urbano, especialmente nas expressões: "diferente das pessoas da cidade grande" e "não é igual as outras cidades maiores". Tais processos se relacionam à construção identitária desses sujeitos, os quais produzem significações sobre si e sobre o território a partir de diferenças e distinção em relação aos sujeitos e espaços urbanos. Nessa perspectiva, práticas cotidianas, modos de vida e características territoriais aparecem como elementos constitutivos da identidade dos sujeitos e de seu pertencimento ao contexto local.

Ao mobilizarem representações associadas ao campo como espaço de tranquilidade, proximidade com a natureza e realização de determinadas práticas cotidianas, os discursos também evidenciam a presença de sentidos socialmente compartilhados e historicamente produzidos sobre o rural. Tais sentidos, embora contribuam para a valorização identitária do território, também podem estar relacionados a construções hegemônicas romantizadas sobre o campo, que tendem a homogeneizar as ruralidades e invisibilizar contradições, conflitos e desigualdades presentes nesses espaços.

Nessa perspectiva, compreender aspectos relacionados às identidades dos estudantes entrevistados contribui para ampliar a compreensão das significações produzidas por esses

sujeitos acerca da problemática social investigada, uma vez que seus discursos são constituídos nas relações históricas, culturais, territoriais e ideológicas vivenciadas no contexto local. Para a ACD, o significado identificacional relaciona-se às formas pelas quais os sujeitos constroem identidades, pertencimentos e posicionamentos sociais e ideológicos por meio do discurso. Assim, valores, afetos, crenças e modos de compreender a realidade que emergem linguisticamente nas falas dos estudantes podem revelar processos de identificação produzidos nas relações estabelecidas com o território, com a comunidade local e com as problemáticas socioambientais que atravessam seus cotidianos.

Partindo dessa compreensão, outro aspecto considerado na caracterização dos sujeitos refere-se às relações de trabalho exercidas pelos estudantes e/ou por suas famílias. Dentre os 14 participantes, nove afirmaram exercer atividades remuneradas, sendo seis do gênero masculino e três do gênero feminino. Uma estudante encontrava-se desempregada e quatro não trabalhavam diretamente, embora participassem de atividades vinculadas ao trabalho desenvolvido por suas famílias, sendo um estudante do gênero masculino relacionado ao comércio e três estudantes do gênero feminino envolvidas em atividades realizadas em propriedades rurais familiares.

Entre os estudantes que exerciam atividades remuneradas, seis relataram atuar na construção civil ou em trabalhos temporários, frequentemente denominados por eles como "bicos", sendo todos do sexo masculino. Os outros três afirmaram trabalhar no setor de serviços, desempenhando funções em restaurantes, comércios, pousadas, atividades de faxina e cuidado de crianças, correspondendo a um estudante do sexo masculino e duas estudantes do sexo feminino.

Tal aspecto da realidade social dos estudantes revela não apenas a inserção precoce desses jovens nas relações de trabalho, mas também elementos das dinâmicas econômicas e sociais que caracterizam o território investigado, marcadas pela centralidade do turismo, pela presença de atividades informais e pela reprodução de divisões de gênero relacionadas às formas de inserção no trabalho.

Nesse contexto, os estudantes também relataram que a oferta do Ensino Médio no período noturno na comunidade constitui um dos fatores que possibilita a articulação entre estudo e trabalho. Essa constatação apareceu tanto nas falas dos estudantes residentes em Ibitipoca quanto daqueles oriundos de outras regiões rurais, especialmente da zona rural do município de Lima Duarte, os quais afirmaram ter buscado estudar na comunidade em razão da possibilidade de conciliar as atividades laborais com a escolarização. Segundo os relatos, além

da maior oferta de trabalho vinculada às dinâmicas econômicas locais, especialmente relacionadas ao turismo e ao setor de serviços, o fato de o Ensino Médio ser ofertado no período noturno favorece a permanência desses jovens nas atividades de trabalho durante o dia.

Essa compreensão também circula nos discursos de sujeitos vinculados à gestão e à organização da educação local, entre eles educadores, gestores escolares e representantes do poder público, que frequentemente atribuem à necessidade de trabalho dos estudantes a justificativa para a manutenção do Ensino Médio no período noturno. Tais discursos produzem e reforçam sentidos que tomam a articulação entre trabalho e escolarização como uma condição inerente à realidade local, contribuindo para sua legitimação como elemento estruturante da oferta educacional na comunidade.

Dando continuidade às análises relacionadas às significações produzidas pelos estudantes sobre o trabalho, identificou-se, nos discursos de um dos sujeitos entrevistados, a mobilização recorrente do termo "agro" para se referir às atividades desenvolvidas junto à família no contexto rural. Ao relatar suas experiências de trabalho, a estudante afirma: "Então, eu trabalho no agro junto com meu pai, trabalho na roça". Ao ser questionado sobre o significado atribuído a essa expressão, acrescenta: "Ah, eu acho tão chique (...) Ah, para mim... Ah, o meu pai trabalha com tudo que... queijo, leite, vende, plantação. Então a gente junta tudo isso, né? Trabalho na roça para mim é agro".

Ao ser questionada sobre o significado atribuído à expressão "o agro sustenta o Brasil", a estudante afirma: "Ah, eu acho tão chique". Essa escolha lexical produz uma avaliação explicitamente positiva do termo "agro", atribuindo-lhe sentidos de prestígio, valorização e reconhecimento social. Nesse caso, o vocábulo não aparece apenas como uma forma de nomear atividades relacionadas ao trabalho rural, mas como uma categoria investida de valor simbólico.

Essa avaliação revela a circulação e legitimação de discursos hegemônicos, nas quais o "agro" é associado a sentidos de modernidade, sucesso e desenvolvimento, fazendo com que determinadas representações do campo sejam significadas de maneira positiva e desejável pelos sujeitos. Desse modo, sua fala sinaliza tanto uma apropriação do termo quanto um movimento de identificação com os sentidos valorizados que são atribuídos socialmente. Nesse movimento, o processo de identificação com um modelo socialmente valorizado, que tende a obscurecer as contradições e as assimetrias que o constituem, produz efeitos ideológicos compatíveis com os processos de alienação descritos pela tradição crítica.

Nesse sentido, a incorporação do termo "agro" também é utilizada como uma forma de significar diferentes práticas relacionadas ao trabalho rural familiar, reunindo sob uma mesma

designação atividades vinculadas à produção de “queijo”, “leite” e “plantação”, por exemplo. Essa significação evidencia um processo de inculcação das múltiplas formas de trabalho existentes no campo, no qual práticas historicamente relacionadas à agricultura familiar passam a ser discursivamente associadas ao “agro”, revelando manifestações ideológicas que contribuem para a naturalização e internalização de sentidos hegemônicos acerca do trabalho e da produção no meio rural.

Além disso, ao afirmar que “o agro que sustenta o Brasil, gente”, a estudante mobiliza um enunciado amplamente difundido nos discursos midiáticos e políticos relacionados ao agronegócio. Nessa perspectiva, identifica-se a circulação e a apropriação de uma formação discursiva que associa o “agro” ao desenvolvimento econômico, à sustentação do país e à valorização positiva das atividades produtivas rurais. Tal aspecto demonstra como os discursos hegemônicos vinculados ao agronegócio atravessam as concepções dos sujeitos sobre a realidade rural, produzindo sentidos que tendem a naturalizar determinadas perspectivas sobre as atividades e o desenvolvimento no campo.

A fala revela ainda um movimento contraditório, na medida em que o estudante utiliza o termo “agro” para se referir a práticas vinculadas ao trabalho familiar rural e à pequena produção, historicamente distintas das estruturas produtivas associadas ao agronegócio em larga escala. Nesse sentido, concepções hegemonicamente relacionadas ao “agro” passam a significar diferentes formas de trabalho rural, contribuindo para a diluição das distinções entre a agricultura familiar e o agronegócio.

Os discursos analisados também apontam a naturalização da inserção precoce dos jovens nas relações de trabalho, aspecto associado tanto às dinâmicas econômicas locais quanto às próprias formas de organização da vida social na comunidade. Assim, trabalho, território e identidade aparecem articulados nos discursos dos estudantes como dimensões constitutivas de suas experiências e modos de vida.

A partir dessas impressões associadas ao território rural e aos modos de vida narrados pelos estudantes, foi possível observar que alguns discursos mobilizavam, de maneira recorrente, elementos relacionados ao ambiente natural, sobretudo por meio de referências ao cultivo, ao plantio, à criação de animais e às práticas cotidianas desenvolvidas junto à terra. Nesse contexto, a natureza emerge articulada às experiências vivenciadas no território e às formas pelas quais os sujeitos significam seu cotidiano e constroem suas identificações com o espaço rural.

Desse lugar, buscando compreender os sentidos atribuídos à natureza pelos entrevistados, os sujeitos foram questionados acerca de sua relação com ela. Tal movimento analítico possibilitou apreender não apenas os significados explicitamente atribuídos ao ambiente natural, mas também os modos como determinadas compreensões sobre natureza são produzidos discursivamente, evidenciando valores, pertencimentos, formas de identificação e concepções que atravessam as experiências sociais vivenciadas no contexto rural.

Nesse sentido, foram selecionados alguns excertos das entrevistas nos quais os sujeitos discursivamente significam a natureza a partir de sua vinculação com a sobrevivência, o trabalho e a manutenção da vida.

> Nós precisa dela para plantar pasto. Plantar os trens que nós usa lá. Se não tiver natureza, não existe. Não tem. (...) Ah, é tudo, né? Porque, se t não tiver ela, nós não arruma nada. Porque a gente precisa dela pra fazer uma rampa de coisa. (...) Ah, rapaz, representa tudo porque... Eu falei, se tiver não natureza, não.(...) Ah, a gente não tem quase nada, porque não tem... Não tem milho, não tem arroz, não tem feijão, não tem café.

Nesse discurso, o ator social representado pelo pronome "nós", assim como pela expressão "a gente", produz uma significação da relação com a natureza como uma condição compartilhada por um grupo social mais amplo. Por meio dessa representação, a natureza é significada como elemento fundamental para o trabalho, a produção agrícola e a manutenção das condições de vida da comunidade.

Ademais, expressões como "Ah, é tudo, né?" e "representa tudo" demarcam uma valorização positiva da natureza, na medida em que ela é significada como essencial para sua vida e para sua sobrevivência, que se estabelece no meio rural. Essa relação também é reforçada pela repetição do verbo "precisar" em trechos como "Nós precisa dela" e "a gente precisa dela", revelando que o estudante compreende a natureza como indispensável para o seu modo de vida.

Além disso, o uso dos vocábulos como "tudo" e "quase nada", intensificados pela repetição de expressões negativas como "não tem milho, não tem arroz, não tem feijão, não tem café", produz um efeito discursivo de contraposição, que fortalece a relevância da natureza para o estudante. Dessa maneira, tais escolhas discursivas evidenciam a identidade social de um sujeito cuja compreensão sobre a natureza se constrói a partir das experiências cotidianas vivenciadas no campo e das condições materiais que sustentam a vida no seu território.

No segmento discursivo de outro sujeito entrevistado, observa-se que a compreensão sobre a natureza também aparece fortemente associada aos modos de vida experienciados no território. Ao ser questionado sobre o que a natureza representa a partir do lugar onde vive, o

entrevistado mobiliza elementos relacionados ao sítio, às plantas, ao cultivo e ao cuidado com os animais, articulando o meio natural às práticas cotidianas desenvolvidas no campo:

> Lá [sítio onde mora] é muito bom, né? Gosto bastante de lá. A gente mora num sítio ali, aí eu gosto bastante de morar onde eu moro. (...) É... Assim... Lá em casa tem muita planta, né? Essas coisas. Por isso que eu gosto de mexer também. Mexer com jardim, essas coisas. Sabe? Lá tem muito. Como eu crio meus bezerros também, eu sempre tenho que estar cuidando do pasto, de cerca, essas coisas, sabe? (...) É cuidar, é cultivar ela, né? Entendeu? Saber mexer.

No trecho analisado, a natureza é significada a partir de uma dimensão prática e relacional, vinculada às experiências cotidianas do sujeito no contexto rural. Por meio da avaliação, observam-se sentidos positivos em relação ao lugar onde vive, expressos em marcas como "é muito boa" e "gosto bastante", evidenciando uma relação de pertencimento e valorização do território. Ao associar a natureza às plantas, ao jardim, ao cuidado com o pasto e à criação de bezerros, o entrevistado constrói uma representação do meio natural diretamente relacionada ao trabalho, ao cultivo e às práticas de cuidado desenvolvidas no cotidiano.

Nesse contexto, a recorrência de verbos como "mexer", "cuidando" e "cultivar" corrobora uma compreensão da natureza vinculada à sua prática social, na qual o sujeito se percebe em constante interação com ela. Assim, a natureza não é compreendida como algo distante ou abstrato, mas como parte constitutiva da vida cotidiana e das práticas que organizam o seu modo de vida. Ao mesmo tempo, a representação da natureza também incorpora elementos associados às características do próprio ambiente vivenciado pelos sujeitos. Ao ser questionada sobre sua relação com a natureza, uma das entrevistadas afirma:

> Ah, eu acho que é bem boa, porque como eu cresci aqui desde pequena, a gente se acostuma mais com a natureza do que ir pra cidade grande, que muita gente não vê muito isso. (...) É um lugar de paz, que aqui remete muito a isso. Sente isso. Um ar bom.

No trecho analisado, observa-se a construção de uma representação positiva da natureza, associada a sentimentos de tranquilidade, bem-estar e pertencimento ao território. Por meio da avaliação, expressões como "é bem boa", "lugar de paz" e "um ar bom" atribuem valor positivo ao ambiente rural, produzindo sentidos que relacionam a natureza à qualidade de vida e ao conforto emocional.

Ao afirmar que "a gente se acostuma mais com a natureza do que ir pra cidade grande", a entrevistada estabelece uma diferenciação entre o espaço rural e o urbano, construindo discursivamente uma oposição entre modos distintos de vivenciar o ambiente. Nesse movimento, a cidade grande aparece associada ao distanciamento da natureza, enquanto o território rural é representado como um espaço de proximidade, convivência e experiência

cotidiana com ela. Desse modo, a identificação da entrevistada com a natureza é construída a partir de sua trajetória de vida no território, expressa em "como eu cresci aqui desde pequena".

De forma semelhante, os sentidos atribuídos à natureza por outro estudante são produzidos a partir das experiências sociais vividas no território. Ao afirmar "É nada, com barulho muito, poluição sonora, tudo tranquilo. É igual lá onde a gente mora era antes, só que agora é toda hora barulho de quadriciclo, fazendo trilha, moto", o estudante constrói sua significação da natureza em contraste com as transformações percebidas no cotidiano do lugar em que vive.

O fragmento mobiliza elementos relacionados à tranquilidade e ao silêncio como características associadas à natureza e ao modo de vida anteriormente existente no território. Entretanto, tais sentidos passam a ser tensionados pela presença constante de "barulho", "quadriciclo", "trilha" e "moto", elementos associados às mudanças produzidas pelas dinâmicas turísticas no contexto local. A comparação entre o "antes" e o "agora" revela, ainda, um processo de avaliação negativa das mudanças ocorridas na comunidade, produzindo sentidos de perda da tranquilidade anteriormente associada ao lugar.

Além disso, a recorrência de termos ligados à poluição sonora e à intensificação dos ruídos permite observar como os impactos das atividades turísticas passam a compor as formas pelas quais o estudante percebe e significa a relação entre a natureza e a qualidade de vida no contexto local. Desse modo, o discurso do estudante revela que os sentidos atribuídos à natureza são construídos em estreita relação com as experiências cotidianas e com as mudanças percebidas no território. A natureza não é significada apenas por seus aspectos biofísicos, mas também pelas formas de experienciar o lugar, especialmente no que se refere às alterações produzidas na dinâmica local.

No segmento discursivo a seguir, a representação da natureza passa a incorporar, de maneira mais evidente, elementos relacionados às experiências afetivas, subjetivas e espirituais construídas pela entrevistada em sua relação com o ambiente. Ao comparar sua vivência no território rural com a experiência anteriormente vivida no Rio de Janeiro, é afirmado:

> Eu fui começar a ter gosto depois que eu mudei pra cá. Isso é óbvio, né? Porque lá no Rio de Janeiro é um caos em relação a isso. Você não vê uma árvore. Se você vê uma árvore, nossa senhora! Então eu comecei a ter mais esse contato aqui. E assim, mais aqui em Ibitipoca ainda. Não foi nem tanto lá na roça, foi mais aqui em Ibitipoca. Porque parece que me relaxa, sabe? Sentir a brisa do vento, ficar olhando o nada. Sabe? Tipo... Sei lá, pra mim é bom. Eu acho que quando eu tô meio com um vazio assim, meio que é algo que me completa, sabe? (...) Eu não sei se existe um termo específico para natureza porque pra mim a natureza vai muito além de mato e bicho. Sabe? É como... Eu acredito muito em toda a espiritualidade que envolve. Eu acredito muito em tudo isso. Eu acho que a natureza é uma

parte de nós, podendo dizer assim. Sabe? É uma parte de nós. É uma forma da gente se conectar com nós mesmos, até com o nosso mundo espiritual.

No trecho analisado, a avaliação manifesta-se por meio de marcas discursivas que atribuem sentidos positivos à experiência com a natureza e negativos ao espaço urbano. Ao afirmar que o Rio de Janeiro "é um caos" e que "não vê uma árvore", a entrevistada constrói discursivamente uma oposição entre a cidade e o território em que vive atualmente, representando o ambiente urbano como um espaço marcado pelo afastamento da natureza. Em contrapartida, Ibitipoca aparece associada a sentimentos de tranquilidade, bem-estar e pertencimento, evidenciados em expressões como "me relaxa", "pra mim é bom" e "é algo que me completa".

É possível observar ainda um processo de identificação construído a partir das experiências afetivas vivenciadas pelo sujeito em contato com a natureza. A recorrência de expressões relacionadas às sensações corporais e emocionais, como "sentir a brisa do vento", "ficar olhando o nada" e "me completa", evidencia uma relação que ultrapassa as dimensões utilitárias ou práticas, sendo significada como espaço de acolhimento emocional e reconexão subjetiva.

O discurso também mobiliza uma representação mais ampliada da natureza. No trecho "vai muito além de mato e bicho", a estudante desloca-se de uma compreensão restrita aos elementos físicos do ambiente natural. Nessa perspectiva, a natureza é associada à espiritualidade e aos processos de conexão consigo mesma, expresso por exemplo em "é uma parte de nós" e "uma forma da gente se conectar com nós mesmos". Essas significações sinalizam uma compreensão da natureza vinculada não apenas ao território físico, mas também às dimensões simbólicas, afetivas e espirituais produzidas nas experiências sociais do sujeito.

Ao encontro dessa compreensão, nos segmentos discursivos a seguir, as representações sobre a natureza também mobilizam sentidos que ultrapassam dimensões estritamente materiais, sendo significadas por meio de sentimentos, experiências subjetivas, elementos religiosos e práticas de lazer, o que corrobora diferentes formas de identificação dos sujeitos com ela.

Se sentir livre. Não sente sufocado pela cidade.

A natureza é paz, é harmonia, é uma coisa, é uma mãe, eu digo como uma mãe para mim.

Ah, não sei te explicar, minha igreja tem muitos guias da natureza, essas coisinhas, santo de cabeça, de natureza. (...) Ah, é muito bom. Igual os banhos que eu tomo de ervas, essas coisinhas assim, vêm da natureza também. Enfim, é muito por isso.

Bem... Tenho uma relação grande, igual eu ando de moto sabe? Faço trilha também. Então... Bastante contato.

Nos fragmentos acima, a avaliação manifesta-se por meio de escolhas discursivas que associam a natureza a sentidos positivos relacionados à liberdade, tranquilidade, harmonia, espiritualidade e bem-estar. No primeiro trecho, ao afirmar que, em meio à natureza, "não [se] sente sufocado pela cidade", o entrevistado, assim como em outros fragmentos acima referenciados, também constrói discursivamente uma oposição entre cidade e natureza, na qual o espaço urbano aparece associado ao sufocamento e à limitação, enquanto a natureza é representada como espaço de liberdade. Tal construção confirma um processo de identificação no qual a experiência com a natureza é significada como possibilidade de alívio e afastamento das tensões associadas à vida urbana.

No segundo segmento, a natureza deixa de ser compreendida apenas como espaço físico ou recurso natural, passando a ser representada por meio de sentidos afetivos e simbólicos. O uso da metáfora "é uma mãe", que confere características associadas ao cuidado e proteção associada às expressões "paz" e "harmonia", produz sentidos que indicam a relação afetiva e emocional do sujeito com a natureza.

Já no terceiro segmento, a representação da natureza aparece articulada às práticas religiosas e espirituais da entrevistada. Ao mencionar os "guias da natureza", os "banhos de ervas" e os elementos vinculados à sua igreja, observa-se um processo de interdiscursividade no qual discursos religiosos atravessam os sentidos atribuídos à natureza. Nesse caso, o meio natural é significado como parte constitutiva das práticas espirituais vivenciadas pelo sujeito, ultrapassando compreensões estritamente materiais e assumindo dimensões simbólicas e sagradas.

Por fim, no quarto segmento, a relação com a natureza é construída a partir de práticas de lazer e contato com o ambiente natural. Quando afirma que "anda de moto" e "faz trilha", o entrevistado associa sua relação com a natureza às experiências de circulação e vivência no território. A expressão "bastante contato" evidencia uma identificação construída pela experiência prática com a natureza, reforçando a presença dessa como elemento significativo em seu cotidiano.

No discurso abaixo, o estudante utiliza de vários aspectos para significar a natureza desde o lugar em vive, articulando memória, pertencimento territorial e uma avaliação crítica das transformações ocorridas no lugar onde vive.

Aqui já teve melhor de natureza. Depois que começou a invadir muita gente, fazer casas, desmatar. Aí acabou muito com a privacidade, porque era tudo reservado. E as áreas que eram reservadas, muita gente comprou para cortar, para fazer chalé. E foi acabando. Os bichos foi saindo, a natureza foi acabando.

O discurso acima é marcado por uma comparação entre dois momentos históricos do território: um passado valorizado e um presente marcado por perdas ambientais. Ao afirmar que "já teve melhor de natureza", o estudante mobiliza uma avaliação negativa das mudanças ocorridas no local. O uso do advérbio temporal "já" constrói discursivamente a ideia de que existiu uma condição anterior considerada mais positiva, produzindo uma narrativa de degradação ambiental. Essa avaliação é reforçada pela sequência causal estabelecida em seu discurso: "começou a invadir muita gente", "fazer casas", "desmatar" e "fazer chalé". A organização dos enunciados atribui às transformações associadas à ocupação humana e à expansão imobiliária a responsabilidade pelas mudanças percebidas na paisagem.

A relação do estudante com a natureza também se expressa por meio da forma como ele significa o território. Quando afirma que "era tudo reservado" e que havia "áreas que eram reservadas", o discurso produz sentidos de proteção, tranquilidade e preservação associados ao lugar vivido. A perda ambiental é significada simultaneamente como uma perda social e afetiva, uma vez que a natureza aparece enquanto parte constitutiva da experiência cotidiana e da identidade territorial do sujeito.

Outro ponto importante de análise nesse discurso é a construção de uma cadeia de consequências que conecta desmatamento, expansão das construções turísticas e desaparecimento da fauna: "Os bichos foi saindo, a natureza foi acabando". Essa formulação indica o reconhecimento das inter-relações ecológicas do território. A partir de suas experiências cotidianas, o estudante estabelece relações entre as alterações promovidas pelas atividades humanas e seus impactos sobre os animais e a própria configuração da natureza local.

Dessa maneira, esse discurso pode ser interpretado como uma forma de problematização de processos que tendem a ser legitimados pelos discursos hegemônicos do desenvolvimento turístico. Enquanto narrativas dominantes frequentemente associam a construção de chalés, o aumento da ocupação e a expansão do turismo ao progresso econômico e à valorização do território, o estudante consegue identificar efeitos percebidos como negativos dessas transformações. Seu discurso, portanto, tensiona sentidos hegemônicos ao deslocar o foco dos benefícios econômicos para as perdas ambientais e sociais vivenciadas na comunidade.

Nesse sentido, expressões como "acabou muito com a privacidade", "foi acabando" e "os bichos foi saindo" produzem sentidos sobre o território marcados pela ideia de perda gradual. A natureza é significada como parte da vida cotidiana da comunidade, mas que vem

sendo progressivamente reduzida em função de interesses associados à ocupação e à exploração econômica do espaço. Assim, o discurso revela uma relação de pertencimento com o lugar e um posicionamento crítico diante das transformações territoriais que afetam tanto os elementos naturais quanto os modos de vida locais. Esse posicionamento diferencia-se de outros discursos que associam predominantemente o território e o parque aos benefícios do turismo, pois traz à tona conflitos e impactos ambientais reconhecidos pelos moradores, indicando que as transformações relacionadas à valorização econômica da natureza não são significadas de forma homogênea pelos sujeitos locais.

De maneira geral, os fragmentos analisados revelam que a representação da natureza nos discursos dos entrevistados não se limita às dimensões produtivas ou utilitárias, mas incorpora sentidos afetivos, simbólicos, religiosos e experienciais produzidos a partir das trajetórias sociais e das diferentes formas de vivenciar o território. Contudo, em um número reduzido dos discursos, a produção de representações sobre natureza se fez associadas aos elementos naturais e não humanos, o que evidencia uma compreensão mais restrita do ambiente, centrada em seus aspectos biológicos e físicos, que tendem a associar a natureza àquilo que é concebido como "natural", dissociando-a de outras dimensões.

Tal representação pode ser observada no seguimento de fala de um dos entrevistados que define natureza como "Animais, plantas, tudo, né?", mobilizando elementos da fauna e da flora como centrais para significar o termo. De modo semelhante, outro estudante afirma que "Natureza pra mim é... floresta, é... não sei, meio ambiente. Todas essas coisas que estão em volta", associando a natureza a componentes naturais presentes no espaço ao redor dos sujeitos. Já em outro segmento, ela é definida como "Ah, tudo, natural. As matas, as águas, tudo isso", reforçando uma compreensão vinculada às paisagens naturais e aos recursos naturais.

Do ponto de vista da ACD, as escolhas lexicais mobilizadas pelos estudantes ("animais", "plantas", "floresta", "matas", "águas") funcionam como mecanismos de representação que privilegiam uma dimensão essencialmente biológica, externa às práticas sociais e às relações históricas estabelecidas pelos sujeitos. Além disso, a recorrência de expressões genéricas como "tudo", "todas essas coisas" e "meio ambiente" evidencia processos de abstração e generalização que contribuem para a construção de sentidos amplos e pouco problematizados acerca da natureza. A própria hesitação presente na fala "é... não sei" pode indicar certa dificuldade de elaboração conceitual mais aprofundada sobre o tema, fazendo com que o enunciador recorra a sentidos mais difundidos no senso comum, associados ao discurso ambiental hegemônico.

O discurso de uma outra estudante dialoga com os sentidos produzidos nos fragmentos anteriormente analisados, especialmente ao associar a natureza a elementos como “floresta” e “meio ambiente”, mobilizando compreensões relacionadas aos aspectos naturais e ecológicos do ambiente. Ao afirmar que “Natureza pra mim é... Floresta, é... não sei, meio ambiente”, a estudante produz uma representação da natureza fortemente vinculada aos componentes biofísicos, aproximando-se de concepções naturalizantes já evidenciadas nos demais discursos. Entretanto, ao definir natureza como “todas essas coisas que estão em volta”, o fragmento introduz um novo aspecto à discussão, relacionado à forma como a estudante estabelece uma separação entre ser humano e natureza. A expressão “em volta” produz um efeito discursivo de exterioridade, posicionando a natureza como algo externo aos sujeitos e às relações sociais por eles produzidas.

Essa construção evidencia uma perspectiva dicotômica entre sociedade e natureza, historicamente presente em concepções modernas e hegemônicas de meio ambiente, nas quais o humano é colocado em posição dissociada do mundo natural. Desse modo, o discurso da estudante não apenas reforça sentidos relacionados à natureza enquanto espaço naturalizado, mas também corrobora uma compreensão em que a natureza aparece como elemento separado da experiência humana e da própria constituição social dos sujeitos.

Nesse sentido, tais representações podem ser relacionadas a processos de naturalização e reificação, na medida em que a natureza tende a ser concebida como uma realidade dada, essencialmente natural e desvinculada das relações sociais, políticas e econômicas que atravessam os territórios, contribuindo, dessa forma, para a manutenção de concepções hegemônicas de natureza amplamente difundidas no campo ambiental e escolar.

Sendo assim, no que tange às análises e apreensões sobre a natureza presentes nos discursos dos estudantes, foi possível compreender que as representações e significações produzidas se fizeram híbridas, na medida em que a natureza foi representada tanto a partir de elementos naturais e não humanos quanto por meio de dimensões sociais, culturais, religiosas, políticas e afetivas relacionadas às experiências vividas pelos sujeitos em seus territórios. Portanto, os discursos enunciam que as compreensões sobre a natureza não se constituem de forma homogênea, mas são produzidas em meio a diferentes referências, vivências e sentidos socialmente construídos

De modo geral, os discursos analisados nesta temática indicam que os processos de identificação dos estudantes são constituídos nas experiências concretas vividas no território. A predominância da identificação com o meio rural, a forte presença do trabalho em suas

trajetórias e a recorrente articulação entre escolarização e trabalho expressam características da realidade social desses jovens, marcada por relações econômicas, culturais e educacionais estreitamente vinculadas ao contexto local. Da mesma forma, os sentidos atribuídos à natureza não se limitam a compreensões estritamente naturalistas, uma vez que articulam elementos da fauna, da flora e da paisagem a experiências sociais, afetivas, familiares e territoriais.

Considerando essas questões, a seção seguinte foi dedicada à análise das significações produzidas pelos estudantes sobre o Parque Estadual do Ibitipoca, buscando compreender os sentidos atribuídos a essa Unidade de Conservação e às múltiplas relações estabelecidas com a comunidade local. Essa escolha fundamentou-se na compreensão de que a existência do Parque Estadual do Ibitipoca constitui um elemento estruturante das transformações e das relações que configuram o território investigado, repercutindo sobre as formas pelas quais a realidade local é vivida, significada e disputada.

5.2 SIGNIFICAÇÕES SOBRE O PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA (MG)

Considerando que o Parque Estadual do Ibitipoca constitui um dos elementos centrais do contexto social investigado nesta pesquisa, no processo investigativo, busquei compreender os sentidos produzidos pelos estudantes acerca dessa Unidade de Conservação. Inserido de forma significativa na dinâmica social, econômica, cultural e ambiental da Vila de Conceição do Ibitipoca, o parque participa da constituição de modos de vida, relações de trabalho, práticas turísticas e processos de identificação com o território. Nesse sentido, analisar as significações produzidas pelos estudantes permite compreender não apenas as representações construídas sobre essa UC, mas também aspectos das relações estabelecidas entre comunidade, natureza e território.

Como primeiro movimento analítico, procurei identificar as formas de aproximação dos estudantes com o PEIb por meio da frequência de visitas realizadas à UC. Entre os 14 participantes da pesquisa, cinco afirmaram frequentá-la regularmente, indicando visitas recorrentes, geralmente “quase todo mês”. Outros três estudantes relataram visitá-la “de vez em quando”, em média uma vez ao ano. Em contrapartida, cinco entrevistados afirmaram ter realizado poucas visitas ao longo da vida, mencionando cerca de três ou quatro ocasiões. Além disso, uma das estudantes declarou nunca ter visitado o parque, justificando que havia se mudado recentemente para Ibitipoca no ano em que a entrevista foi realizada (Quadro 5).

Quadro 5 – Relação dos estudantes com o Parque Estadual do Ibitipoca a partir da frequência de visitação

Relação com o parque	Quantitativo de estudantes	Características das experiências relatadas
Visitam frequentemente	5	Relataram visitas recorrentes ao parque, geralmente mensalmente.
Visitam anualmente ou "de vez em quando"	3	Indicaram visitas esporádicas, geralmente uma vez ao ano.
Visitaram poucas vezes ao longo da vida	5	Relataram aproximadamente três ou quatro visitas ao parque.
Nunca visitou	1	Estudante havia se mudado recentemente para Ibitipoca.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Para aprofundar a análise das relações construídas pelos estudantes com o Parque Estadual do Ibitipoca ao longo de suas trajetórias, os entrevistados também foram questionados sobre suas primeiras memórias relacionadas ao parque, de modo a identificar quando ocorreu a primeira visita e os motivos que levaram ao contato inicial com esse espaço. Entre os 14 participantes, sete afirmaram que a primeira visita ao Parque Estadual do Ibitipoca ocorreu por meio da escola. Entre eles, predominam aqueles que declararam ter visitado o parque poucas vezes ao longo da vida, seguidos pelos que indicaram frequentá-lo aproximadamente uma vez por ano.

Esses dados revelam que, para parte significativa dos estudantes, a escola desempenhou papel importante na mediação do primeiro contato com a UC, especialmente entre aqueles cujas experiências de visitação permaneceram menos frequentes ao longo do tempo. Sendo assim, esse resultado destaca a relevância da instituição escolar na ampliação das oportunidades de acesso dos jovens da comunidade ao parque, contribuindo para o estabelecimento de relações com um espaço que participa ativamente da constituição dos modos de vida e das dinâmicas sociais, econômicas, culturais e ambientais do território.

Dando continuidade às análises acerca das relações estabelecidas pelos estudantes com o Parque Estadual do Ibitipoca, os entrevistados que relataram frequentar o parque com maior regularidade também foram questionados sobre os objetivos de suas visitas e os períodos em que costumavam realizá-las. Entre eles, predominou a compreensão do parque como espaço de lazer, sendo as visitas associadas principalmente a momentos de descanso, passeio e convivência. Os períodos de visitação variaram entre fins de semana e dias úteis, em função das rotinas de trabalho desempenhadas por eles. Aqueles que trabalhavam durante a semana relataram frequentar o parque aos fins de semana, enquanto os estudantes que exerciam atividades vinculadas ao turismo, especialmente em períodos de maior movimentação na vila,

afirmaram visitar o parque durante os dias úteis, uma vez que trabalhavam nos finais de semana, momento em que ocorre maior fluxo de turistas na comunidade. Além disso, alguns destacaram preferência pelas visitas realizadas durante a semana, justificando que nesse período o parque "fica mais vazio", evidenciando que as experiências de visitação também são atravessadas pelas dinâmicas do turismo local e pela intensificação do fluxo de visitantes nos fins de semana.

Posteriormente, foi perguntado aos entrevistados o que o PEIb representava para eles. Como resposta, as representações produzidas pelos estudantes mostraram-se diversas, mobilizando sentidos associados aos aspectos naturais do espaço, às dimensões afetivas e subjetivas construídas em suas experiências cotidianas, bem como a elementos relacionados à história local, ao turismo e às transformações vivenciadas no território.

Em um primeiro movimento analítico, serão discutidos discursos nos quais predominam sentidos associados ao parque a partir de sua beleza cênica, das experiências de lazer e das relações subjetivas produzidas pelos sujeitos em sua relação com o ambiente natural.

Um lugar bonito, livre, vamos se dizer. Acho que é isso.

Um lugar de lazer, um lugar que traz paz, isso.

É um... Um lugar muito... Como posso dizer? Muito bonito, né? Não tem muito turista, essas coisas.

Nos três fragmentos de fala acima, é possível notar a recorrência de avaliações positivas associadas ao PEIb, especialmente por meio da utilização de expressões como "bonito", "livre" e "traz paz". Tais escolhas lexicais contribuem para a construção de uma representação do parque fortemente vinculada à dimensão estética e afetiva da natureza, enfatizando experiências subjetivas de tranquilidade, lazer e bem-estar. Ao mobilizar essas significações, os estudantes produzem sentidos que aproximam o parque de um espaço de refúgio, contemplação e harmonia, no qual predominam relações positivas entre sujeito e ambiente.

Nesse sentido, a utilização do termo "bonito" nos discursos pode ser associada a um processo de valorização estética da natureza, na qual o parque é representado prioritariamente a partir de seus atributos paisagísticos. Paralelamente, a associação do parque ao "lazer" e à "paz" produz uma representação harmoniosa do ambiente natural, vinculando-o a experiências de descanso, tranquilidade e liberdade. Nessa direção, o parque aparece discursivamente significado como um espaço capaz de proporcionar bem-estar aos sujeitos. Tais representações podem ser compreendidas como parte de processos de naturalização e reificação, nos quais o parque tende a ser significado prioritariamente como espaço "natural", aparentemente desvinculado das relações históricas, sociais e políticas que o constituem.

Outro aspecto discursivo relevante para a análise emerge na fala em que o sujeito afirma que o parque é "muito bonito" porque "não tem muito turista, essas coisas". Ainda que de maneira implícita, o discurso sugere que o aumento do fluxo turístico pode comprometer características valorizadas pelos estudantes em sua relação com o espaço, como a tranquilidade, o silêncio e a sensação de paz. Paralelamente, a ausência de muitos turistas é significada positivamente, evidenciando que as experiências produzidas no parque também se relacionam às formas pelas quais os sujeitos percebem e vivenciam as transformações decorrentes da intensificação do turismo no território. Desse modo, emergem indícios de tensões relacionadas às mudanças produzidas pela atividade turística, mesmo que tais conflitos não sejam explicitamente aprofundados pelos entrevistados.

Nos fragmentos a seguir, predominam sentidos associados às dimensões sociais e históricas do parque, evidenciando representações que extrapolam os aspectos estritamente naturais do espaço. Nesses discursos, o parque é significado a partir das relações construídas historicamente com a comunidade local, das experiências vivenciadas pelos sujeitos no território e dos sentidos sociais produzidos em torno de sua presença na dinâmica da vila.

Um lugar de união. Porque é um lugar divertido. União familiar. Um lugar de paz. Eu sinto muita paz quando eu estou... alegria. É um lugar muito legal, sinceramente. Muito legal, que tem que preservar mesmo.

Ele representa história, né? Porque... Igual ali tem as cachoeiras... Aquilo ali tudo é história de pessoas que... Já... Já fizeram muitas coisas ali no parque. Igual tem aquela gruta, essas coisas assim, tudo... Um negócio de história.

Nesses dois fragmentos, os estudantes mobilizam sentidos que vinculam o parque não apenas à contemplação da natureza, mas também às experiências sociais, afetivas e históricas construídas no território. No primeiro discurso, o parque é representado como "um lugar de união", "união familiar" e "um lugar de paz", evidenciando processos de identificação e pertencimento produzidos nas relações estabelecidas pelos sujeitos com o espaço. Dessa maneira, o parque é significado como espaço de convivência, fortalecimento de vínculos sociais e produção de experiências afetivas compartilhadas.

O uso de expressões como "alegria", "divertido" e "muito legal" também reforça avaliações positivas por parte dos entrevistados relacionadas às experiências vividas no parque, associadas ao bem-estar e à convivência familiar. Somado a isso, ao afirmar que "tem que preservar [o parque] mesmo", o sujeito mobiliza uma ideia de obrigação, que sinaliza um posicionamento favorável à preservação do espaço. Assim, o valor atribuído ao parque

ultrapassa sua dimensão natural, revelando as experiências sociais e afetivas produzidas em sua relação com a comunidade local.

No segundo fragmento, o parque é significado como espaço de memória e história coletiva. Quando afirma que "aquilo ali tudo é história de pessoas que... já fizeram muitas coisas ali no parque", o sujeito estabelece relações entre os elementos naturais do espaço ("cachoeiras" e "gruta") e as experiências humanas construídas historicamente no território. Desse modo, a natureza deixa de ser representada apenas como paisagem contemplativa e passa a ser significada também como espaço atravessado por memórias e trajetórias sociais.

Logo, ambos os discursos ampliam as formas de representação do PEIb ao articularem dimensões afetivas, sociais e históricas produzidas nas experiências dos sujeitos com o território, evidenciando processos de identificação e pertencimento que contribuem para a construção de sentidos sobre o parque para além de sua função de preservação ambiental e de uso turístico. Sendo assim, tais representações mobilizam sentidos que tensionam compreensões estritamente naturalizantes do parque, ao reconhecê-lo como um território atravessado por relações sociais, memórias coletivas e experiências historicamente construídas pela comunidade local.

Nos segmentos a seguir, a construção de representações do parque foi fortemente articulada aos processos de identificação dos estudantes com o território de Ibitipoca, de modo que o PEIb passa a ocupar um lugar central na constituição simbólica da comunidade local.

O parque é o símbolo daqui. (...) Ah, sem o parque nós não é nada.

O parque representa Ibitipoca, né? O parque é**...** Sem o parque, ibitipoca não seria nada do que é. Então o parque meio que representa ibitipoca. (...) Pra mim, é difícil te dizer. Não sei exatamente, mas é bem importante. Gosto bastante do parque. Acho o lugar muito importante e especial. (...) Ah, porque com boas lembranças. Já vou lá desde pequeno. E é um lugar não só com lembranças, mas também pra natureza, é um lugar muito especial, uma reserva, e é muito importante.

É, eu acho que ele representa... Ele é como se fosse um lugar daqui de ibitipoca mesmo, sabe? Como se... Deixa eu ver como que eu posso explicar... Um lugar que lembra Ibitipoca, sabe? Que a pessoa vem conhecer, aí ela vai no parque, conhece o parque, e aí se lembra de Ibitipoca.

No primeiro segmento, a representação do parque como "símbolo" mobiliza um processo metafórico, no qual o parque passa a representar a própria comunidade e o território de Ibitipoca, funcionando discursivamente referência identitária da comunidade local. Além disso, o uso do pronome "nós" evidencia um processo de identificação coletiva, estabelecendo uma relação de pertencimento entre os sujeitos e o parque. Nesse sentido, a existência simbólica da comunidade aparece diretamente vinculada à presença do parque, especialmente na

afirmação “sem o parque nós não é nada”, marcada por uma intensificação avaliativa que atribui centralidade ao parque na constituição social e identitária do território.

No segundo segmento, o estudante faz uso de um movimento discursivo semelhante, à medida que declara que “o parque representa Ibitipoca” e que “sem o parque, Ibitipoca não seria nada do que é”. Nesse caso, por meio de uma metonímia, o parque passa a representar a própria comunidade e o território de Ibitipoca, constituindo um processo de identificação entre parque, território e identidade local. Além disso, ao mencionar as “boas lembranças” e o fato de frequentar o parque “desde pequeno”, o estudante mobiliza significados identificacionais relacionados às memórias afetivas e às experiências vividas no lugar. No mesmo sentido, o uso das expressões “muito importante” e “muito especial” sinalizam avaliações positivas, reforçando os vínculos afetivos e simbólicos com o parque.

O terceiro segmento inicia-se com um movimento de elaboração dos sentidos atribuídos ao parque, expresso na formulação “deixa eu ver como que eu posso explicar”. Ao afirmar que quem conhece o parque “se lembra de Ibitipoca”, o estudante estabelece uma relação de equivalência simbólica entre parque e comunidade, construindo o parque como uma marca identitária do território perante os visitantes externos.

Ao encontro dessa compreensão, no segmento a seguir, mesmo sem ter visitado o parque, o sujeito produz sentidos de pertencimento e valorização territorial socialmente compartilhados na comunidade local.

É meio difícil eu falar o que representa por eu nunca ter ido (...) Mas eu vou falar um pouco pela minha mãe, porque ela vai muito no parque. Nossa senhora, eu acho que ela conhece aquele parque de caba a rabo. Eu acho, assim, vendo muito ela, a forma que ela gosta de ir lá é realmente esse contato, sabe, com ela mesma. Essa conexão que ela tem com ela mesma. Essa paz interior. Sabe? O parque aqui, ele Eu acho que ele é muito importante não só pro nosso turismo, mas para nós locais (...) O que a gente tem aqui em Ibitipoca com os olhos de amor. A gente poder valorizar o que a gente tem aqui. Não só pelo turismo, lógico que é muito importante, mas também para nós locais mesmo. É uma forma de valorização daqui de Ibitipoca, eu acho. (...)Não só em relação a trabalho, porque muita gente, inclusive sai de outros lugares no entorno daqui de Ibitipoca pra poder buscar trabalho no parque, mas, acho que em relação a isso as pessoas aqui trabalham muito. trabalham, trabalham, trabalham e às vezes elas querem um lazer. O parque é o melhor lazer que qualquer um pode encontrar, Entende? (...) Tem até uma moça que tem uma lojinha aqui, inclusive eu cheguei a fazer um curso de inteligência emocional do SENAR que teve aqui. (...)ela falou assim: Nossa, eu tenho tanto problema tanto problema, mas sabe o que me alivia? Ir pro parque porque parece que eu tomo um banho, assim, de paz que eu fico tranquila, (...) e pra mim é basicamente isso, não só uma valorização cultural, achei a palavra, não é só uma valorização cultural aqui pra Ibitipoca não é só por conta do turismo, não só por conta do trabalho mas também pela nossa paz interior, entendeu? Eu acho que isso interfere muito na vida de todo mundo aqui.

Ao longo de sua fala, a estudante mobiliza diferentes relações intertextuais, incorporando ao discurso experiências e avaliações de outros sujeitos da comunidade. O trecho de sua fala “um pouco pela minha mãe” produz um movimento metadiscursivo que demarca a

posição a partir da qual enuncia e atribui legitimidade à avaliação que será apresentada. Simultaneamente, introduz a voz materna em seu discurso, associando a relação com o parque ao autoconhecimento, à tranquilidade e à busca de paz interior.

Posteriormente, ela recupera a fala de uma comerciante local conhecida em um curso do SENAR, que descreve o PEIb como um espaço capaz de aliviar os problemas cotidianos e proporcionar bem-estar. A presença dessas diferentes vozes indica que os sentidos atribuídos ao parque não são produzidos exclusivamente a partir da experiência individual da entrevistada, mas também por meio da incorporação e ressignificação de discursos que circulam socialmente no território.

Ao afirmar que o parque é importante "não só pro nosso turismo, mas para nós locais", a estudante produz uma avaliação positiva sobre sua importância para a comunidade, a qual amplia os sentidos atribuídos ao parque para além de sua dimensão econômica, reconhecendo sua relevância para a vida cotidiana dos moradores. Essa compreensão é reforçada pelas expressões "não só por conta do turismo", "não só por conta do trabalho" e "não é só uma valorização cultural". Assim, tais construções discursivas não negam a importância dessas dimensões, mas ampliam as significações atribuídas ao parque, indicando que sua relevância ultrapassa os benefícios econômicos e as oportunidades de trabalho geradas pelo turismo.

A valorização territorial emerge de forma particularmente significativa quando a estudante diz ser necessário olhar para o que existe em Ibitipoca "com olhos de amor". A metáfora mobiliza sentidos afetivos de reconhecimento e pertencimento ao território, enquanto a recorrência dos pronomes coletivos e das referências a "nós", "aqui" e "Ibitipoca" demonstram processos de identificação coletiva. Nessa perspectiva, o parque é significado como parte constitutiva da comunidade e da própria experiência de viver no território.

Outro aspecto relevante do discurso emerge quando a entrevistada afirma que "as pessoas aqui trabalham muito, trabalham, trabalham, trabalham e às vezes elas querem um lazer". A repetição do verbo produz um efeito de intensificação que enfatiza a centralidade do trabalho na vida cotidiana local. Nesse contexto, o parque passa a ser representado tanto como fonte de renda ou atração turística quanto como espaço de lazer, descanso e recomposição do bem-estar dos moradores. Ao defini-lo como "o melhor lazer que qualquer um pode encontrar" e associá-lo à "paz interior", a estudante atribui ao parque uma função social relacionada à qualidade de vida da população local.

Desse modo, o discurso articula dimensões econômicas, culturais, afetivas e subjetivas, produzindo uma representação do parque como patrimônio coletivo da comunidade. Mais do

que um atrativo turístico ou uma fonte de trabalho, o parque é significado como espaço de valorização territorial, pertencimento, lazer e bem-estar, elementos considerados fundamentais para a vida dos sujeitos que habitam Ibitipoca.

De modo geral, os segmentos analisados revelam processos de unificação, ao produzirem um sentido compartilhado de comunidade articulado ao parque, e de naturalização, com o parque assumindo centralidade para a constituição da identidade local, de forma que parque, território e comunidade aparecem discursivamente articulados como elementos indissociáveis.

Os próximos segmentos apresentam representações do parque nas quais, embora permaneçam presentes sentidos relacionados aos aspectos naturais, à valorização do território e à identidade local, a centralidade das significações produzidas pelos estudantes desloca-se para o turismo.

É um lugar muito turístico, né? As belezas que ele tem também. As cachoeiras, essas coisas. Acho que é bacana.

Ah... Ele é a referência que Ibitipoca pra nós. Chama turismo e tudo mais.

Ah, o parque é lugar turístico, né? É... Traz rampa de gente para Ibitipoca, é um lugar bacana, calmo Ah... Com certeza. Ibitipoca se tornou um local turístico por causa do parque, né? Se não fosse o parque ia ser um local normal (...) Ajudou um monte, né? serviço aí, abrindo loja. E agora tá... Com loja aí, com... agora tá fazendo artesanato, essas coisas. Aí cresceu bastante.

Representa, turismo, né. Ibitipoca, sem o parque, eu acho que não é nada, né? O parque traz muita pessoa. De outros lugares, estado de Rio, São Paulo. As pessoas fazem turismos, vem pra cá. (...)? Representa oportunidade pra Ibitipoca, pra crescer, empregos.

No primeiro fragmento, a escolha da expressão "lugar muito turístico" ocupa a posição central da representação produzida pelo estudante, enquanto os elementos naturais aparecem posteriormente como justificativa dessa condição. As "belezas" e as "cachoeiras" são mencionadas não em função de seu valor ecológico ou conservacionista, mas como atributos que tornam o local atrativo para o turismo. Portanto, há uma relação de causalidade implícita entre natureza e atividade turística.

A avaliação positiva presente na expressão "acho que é bacana" reforça essa a representação da função turística do parque, sem que sejam mencionadas possíveis tensões ou impactos associados a ela. Sob tal perspectiva, a natureza é representada como recurso de atração, aproximando-se de discursos que vinculam a preservação ambiental à valorização turística do território.

No segmento seguinte, é atribuído ao parque um papel simbólico de centralidade na constituição da identidade local. Ao afirmar que o PEIb é "a referência que [de] Ibitipoca pra nós", o estudante produz uma identificação entre a Unidade de Conservação e a própria imagem da comunidade. No entanto, essa significação é ampliada, pois, na sequência, afirma que o parque "chama turismo e tudo mais". Desse modo, associa o parque à atração de visitantes e aos benefícios decorrentes dessa atividade. Ainda que não detalhe quais seriam esses benefícios, permanecendo em uma formulação mais genérica, o turismo aparece como principal justificativa para a relevância atribuída ao parque, sendo naturalizado a associação entre parque e turismo, sem que sejam explicitadas possíveis disputas ou diferentes formas de significar o território.

No terceiro discurso, a relação entre parque e desenvolvimento econômico aparece de forma explícita. Inicialmente, o estudante define o parque como um "lugar turístico", destacando sua capacidade de atrair visitantes. Entretanto, quando posteriormente ele afirma que "Ibitipoca se tornou um local turístico por causa do parque", e que sem ele Ibitipoca seria "um local normal", o discurso atribui ao parque a condição de principal responsável pelas transformações econômicas da comunidade, produzindo uma hierarquização simbólica dos territórios, sugerindo que o valor da localidade está relacionado à sua inserção nos circuitos turísticos.

Além disso, ao mencionar a abertura de lojas, a prestação de serviços e a confecção do artesanato, o estudante constrói uma narrativa de crescimento econômico associada diretamente à existência do parque. Nessa lógica, os efeitos do turismo decorrente do PEIb são representados exclusivamente de forma positiva, produzindo um discurso próximo das narrativas institucionais que associam conservação ambiental ao desenvolvimento econômico local.

Nesse sentido, o último fragmento apresenta uma formulação mais intensa desse conjunto de significações. Ao iniciar sua resposta afirmando diretamente que o parque "representa turismo", o discurso aponta o turismo como principal referência para significar o parque. Posteriormente, o estudante mobiliza sentidos sobre o parque relacionados ao desenvolvimento econômico e ao progresso local, afirmando que "Ibitipoca, sem o parque, eu acho que não é nada", que o parque "traz muita pessoa" e que ele representa uma "oportunidade pra Ibitipoca, pra crescer, [e ter] empregos". Desse modo, o parque passa a ser significado principalmente por sua capacidade de gerar crescimento econômico, circulação de visitantes e oportunidades de trabalho para a comunidade, revelando a incorporação de sentidos ideológicos vinculados à racionalidade econômica do turismo.

No âmbito da ACD, os últimos quatro segmentos analisados também produzem significados identificacionais relacionados ao pertencimento territorial; porém, articulados à valorização econômica e turística do parque. Nesse contexto, conforme os modos de operação da ideologia, ocorrem processos de legitimação e unificação, uma vez que o turismo aparece discursivamente naturalizada como principal forma de reconhecimento, valorização e desenvolvimento de Ibitipoca, produzindo um sentido compartilhado de que o crescimento da comunidade estaria diretamente vinculado à atividade turística associada ao parque.

Diferentemente dos discursos anteriormente analisados, no segmento a seguir, o estudante não estabelece relações de pertencimento, identificação ou valorização simbólica do parque associadas à identidade local.

Não sei te falar. Porque... Ah, eu não sei. Eu não ligo muito para o parque. Tipo assim, em questão de Ibitipoca mesmo, quando eu vou falar alguma coisa de Ibitipoca para os outros, eu não falo do parque, até porque eu não sei nem como é que é. Ele não representa nada, para falar a verdade. Eu acho ele desnecessário aqui. Tipo assim, eu só fui na prainha, eu não sei, e no lago dos espelhos. Então não sei.

Nos trechos “eu não ligo muito para o parque” e “ele não representa nada”, o discurso rompe com a representação hegemônica do parque como símbolo de Ibitipoca, produzindo um movimento de distanciamento em relação aos sentidos compartilhados nos demais segmentos. A recorrência da expressão “não sei” ao longo da fala, bem como a negação presente em construções como “não representa nada” e “eu não falo do parque”, produz efeitos discursivos de afastamento e baixa identificação com o parque.

Desse modo, ao afirmar que o considera “desnecessário aqui”, a estudante tensiona a centralidade atribuída ao parque nos discursos anteriores, negando sua importância simbólica para a comunidade e para sua própria constituição identitária. Tal discurso pode ser compreendido como um movimento de fragmentação, porque rompe com os sentidos de unificação e pertencimento coletivo produzidos nos demais segmentos acerca do parque enquanto referência identitária da comunidade local.

A análise dos discursos dos estudantes acerca das significações produzidas sobre o Parque Estadual do Ibitipoca permite observar que as relações estabelecidas com esse espaço são marcadas por diferentes níveis de aproximação e por múltiplas formas de significação. A maior parte dos participantes relatou frequentar o parque poucas vezes ao longo da vida. Nesse contexto, destacou-se a importância da escola na mediação do primeiro contato de parte significativa dos estudantes com a Unidade de Conservação, ampliando as oportunidades de acesso dos jovens a esse espaço.

Os sentidos atribuídos ao parque mostraram-se diversos, abrangendo desde aspectos relacionados à natureza e à paisagem até dimensões afetivas, subjetivas, sociais, históricas e simbólicas vinculadas à comunidade local. Também emergiram concepções associadas ao turismo, articulando a geração de renda à valorização econômica do território. Além disso, foram identificadas diferentes interpretações acerca das transformações produzidas pelo fluxo turístico nas experiências cotidianas dos moradores e em suas formas de relação com o parque. Apenas uma estudante não atribuiu significados relevantes ao parque, manifestando distanciamento em relação aos sentidos mobilizados pelos demais participantes.

Essas significações permitem compreender que, apesar de o PEIb ser reconhecido como uma referência importante para a comunidade local, os estudantes não o significam de maneira uniforme como um espaço de pertencimento. Ao contrário, seus discursos revelam tensões entre o reconhecimento de sua importância para o território e a compreensão de o parque se encontra cada vez mais associado ao turismo e às transformações que atravessam o cotidiano da comunidade.

Prosseguindo a discussão, na seção seguinte dedico-me à análise das significações produzidas pelos estudantes sobre o Parque Estadual do Ibitipoca enquanto Unidade de Conservação, buscando compreender os sentidos atribuídos às finalidades desse espaço, especialmente no que se refere à preservação ambiental, ao contato com a natureza e às atividades de uso público e turismo, elementos que integram os objetivos legalmente instituídos para essa categoria de UC.

5.3 SIGNIFICAÇÕES SOBRE AS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO A PARTIR DO CONTEXTO DO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA

Nesta temática, dedico-me à análise dos sentidos produzidos pelos estudantes acerca do Parque Estadual do Ibitipoca enquanto Unidade de Conservação. A escolha por discutir essa dimensão decorre da compreensão de que o parque, ao constituir-se como uma categoria de UC, integra um conjunto de normativas, políticas e estratégias institucionais voltadas à conservação da natureza. Nesse contexto, interessou-me analisar como a noção de UC é significada nos discursos dos estudantes e de que maneira os sentidos socialmente produzidos acerca de seus objetivos e finalidades, como a conservação da natureza, o turismo e a participação social, são apropriados e participam da constituição das compreensões dos sujeitos sobre esses espaços.

Essa discussão adquire ainda mais relevância quando situada no contexto da concessão do parque à iniciativa privada, uma vez que esta pesquisa parte do entendimento de que as políticas ambientais e as próprias formas de conservação não se constituem de maneira neutra, mas são atravessadas por disputas ideológicas, políticas e econômicas. Nessa direção, sustento que os discursos sobre conservação ambiental vêm sendo progressivamente apropriados por racionalidades neoliberais que incorporam a natureza à lógica do mercado, produzindo processos que favorecem a sua capitalização. Assim, as significações produzidas pelos estudantes acerca das Unidades de Conservação e de suas finalidades permitem analisar como determinadas concepções de conservação, de natureza e de gestão ambiental circulam no contexto local, contribuindo para a produção, legitimação ou contestação de sentidos sobre esses temas.

Com o objetivo de sistematizar essas análises, esta seção foi organizada em quatro eixos temáticos articulados entre si. O primeiro aborda as significações produzidas pelos estudantes acerca da expressão "Unidade de Conservação" e da importância atribuída à existência desses espaços. O segundo discute os sentidos relacionados à natureza e às possibilidades de acesso aos bens ambientais. O terceiro analisa as significações atribuídas ao turismo, compreendido como uma das principais atividades associadas ao uso público dessas áreas. Por fim, o quarto eixo examina os sentidos produzidos acerca da participação social, em que busquei compreender como os estudantes percebem a participação dos sujeitos locais nos processos e decisões relacionados ao Parque Estadual do Ibitipoca.

5.3.1 Unidade de Conservação: sentidos sobre sua importância

Como discutido nos capítulos anteriores, as Unidades de Conservação constituem um conjunto diversificado de áreas protegidas instituídas com diferentes objetivos de conservação, abrangendo categorias distintas e formas específicas de uso, proteção e gestão do território. No caso desta pesquisa, tal discussão adquire especial relevância, uma vez que o Parque Estadual do Ibitipoca foi criado a partir desse enquadramento institucional, e suas normas, objetivos de conservação, formas de gestão e mecanismos de administração incidem diretamente sobre o território e sobre a vida da comunidade local.

Nessa perspectiva, analisar as significações produzidas pelos estudantes acerca da expressão "Unidade de Conservação" permite compreender de que maneira os sujeitos significam os dispositivos institucionais e ambientais que regulam esse espaço, bem como os

sentidos atribuídos às normas, às formas de gestão e aos processos que orientam a existência e o funcionamento do parque. Ao iniciar a análise por essa questão, procurei identificar em que medida os estudantes reconhecem que o parque integra uma UC e quais compreensões mobilizam acerca das normas e instituições que organizam esse território.

Nesse sentido, nesta etapa investigativa das entrevistas, busquei apreender as significações produzidas pelos estudantes acerca da expressão "Unidade de Conservação", buscando identificar possíveis aproximações, distanciamentos ou desconhecimentos em relação aos sentidos socialmente produzidos sobre essa forma de proteção e gestão do território. Os resultados apontaram que a maior parte dos estudantes apresentava pouco ou nenhum conhecimento sobre a nomenclatura. Dos 14 entrevistados, sete afirmaram desconhecê-la ou não saber explicar seu significado, enquanto quatro relataram já ter ouvido falar sobre o termo, mas não apresentaram explicações acerca do que compreendiam por Unidade de Conservação. Apenas três estudantes, além de afirmarem conhecer a expressão, mobilizaram sentidos e buscaram explicitar suas compreensões acerca dessa categoria (Tabela 4).

Tabela 4 – Conhecimento dos estudantes acerca do termo "Unidade de Conservação"

Categoria de resposta	**Quantitativo de estudantes**	**Percentual**
Nunca ouviram falar do termo ou desconheciam seu significado	7	50%
Já haviam ouvido falar do termo, mas não apresentaram explicações sobre seu significado	4	28,6%
Já haviam ouvido falar do termo e buscaram explicar seu significado	3	21,4%
Total	14	100%

Fonte: Elaboração própria (2026)

Os três discursos apresentados a seguir correspondem aos estudantes que buscaram explicar o que compreendiam por Unidade de Conservação, possibilitando analisar os sentidos atribuídos a essa categoria.

Mais ou menos. É um lugar que não pode construir nada, não pode jogar lixo, esse tipo de coisa, caçar. Mais ou menos é isso, né?

Ah, porque no parque, tipo, é um lugar que não pode cortar, não pode quebrar nada, não pode... Não pode nem pegar uma flor, não pode fazer nada.

Algumas vezes. É um lugar, tipo, Ibitipoca, em si. O Ibitipoca, o parque, é um lugar que busca preservar a natureza. (...) A fazenda do engenho do Renato machado também é uma unidade de conservação.

Os sentidos produzidos nos discursos acima foram construídos, sobretudo, em associação ao Parque Estadual do Ibitipoca e às práticas de proteção da natureza relacionadas a

esse espaço. Nos fragmentos analisados, a noção de Unidade de Conservação é significada principalmente como um território marcado por restrições, proibições e normas voltadas à proteção ambiental, evidenciadas em enunciados como “não pode construir nada”, “não pode jogar lixo”, “não pode caçar”, “não pode cortar”, “não pode quebrar nada” e “não pode nem pegar uma flor”. A recorrência dessas formas negativas de enunciação revela que a compreensão mobilizada pelos estudantes acerca da UC encontra-se fortemente associada às regras de uso e às limitações impostas às ações humanas no interior do parque. Desse modo, a conservação da natureza é significada prioritariamente a partir da ideia de controle e restrição das práticas humanas, em detrimento de outros aspectos que também compõem os objetivos dessas áreas protegidas.

No último fragmento, ao afirmar que o parque é “um lugar que busca preservar a natureza”, o estudante mobiliza sentidos que se aproximam das concepções de conservação ambiental amplamente difundidas pelos discursos institucionais e pelos marcos legais que orientam a criação e a gestão das Unidades de Conservação. Quando menciona a “Fazenda do Engenho do Renato Machado” como exemplo desses espaços, sua compreensão extrapola a associação exclusiva entre UC e parque público estatal, incorporando outras áreas protegidas presentes no contexto local.

Nesse sentido, é possível inferir que o estudante reconhece diferentes formas institucionais de conservação da natureza, aproximando-se da compreensão de que as Unidades de Conservação podem assumir distintas categorias e formas de gestão, como ocorre no caso das Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN). Tal aspecto demonstra que os sentidos atribuídos à noção de Unidade de Conservação não se restringem apenas ao Parque Estadual do Ibitipoca, mas passam a incorporar outras experiências e referências relacionadas à conservação ambiental presentes no contexto local.

Além disso, o discurso do estudante produz um movimento de generalização em torno da ideia de preservação da natureza como elemento central dessas áreas, uma vez que associa diferentes espaços à categoria de Unidade de Conservação. A recorrência da expressão “preservar a natureza” evidencia a incorporação de sentidos socialmente legitimados acerca da função das UCs, reforçando compreensões alinhadas aos discursos normativos e institucionais que atribuem a esses territórios a finalidade de proteção ambiental.

Por fim, diferentemente dos sentidos produzidos pelos demais estudantes acerca das Unidades de Conservação, um dos participantes, ao ser questionada sobre o significado atribuído às Unidades de Conservação, afirma: “Seria uma coisa histórica? Que tá, tipo, sendo

conservada?". Nesse fragmento, a significação para a UC se aproxima da ideia de preservação de algo considerado histórico.

Do ponto de vista discursivo, o uso da forma interrogativa ("Seria...?") e das marcas de hesitação presentes na fala ("tipo") produz efeitos de incerteza e domínio conceitual limitado sobre o tema, indicando que a estudante elabora sua compreensão durante o próprio ato discursivo. Por sua vez, a associação entre Unidade de Conservação e preservação histórica amplia parcialmente os sentidos atribuídos a esses espaços, deslocando-os de uma compreensão estritamente voltada à proteção ambiental para uma interpretação que também envolve aspectos históricos e simbólicos.

Nessa direção, esse discurso pode ser compreendido como resultado de processos de significação produzidos nas relações sociais e nas experiências construídas ao longo de sua trajetória, nas quais a ideia de conservação aparece associada à manutenção de algo considerado importante para a coletividade. Ainda que tal compreensão não explicite discussões críticas sobre as dimensões políticas, sociais e ambientais que atravessam as Unidades de Conservação, ela revela uma produção de sentidos que vinculam esses espaços à preservação de patrimônios e referências socialmente valorizadas.

Desse modo, no geral, os sentidos enunciados pelos estudantes acerca do termo "Unidade de Conservação" estabelecem aproximações com concepções presentes no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), especialmente no que se refere à compreensão dessas áreas como espaços destinados à preservação e à proteção ambiental mediante normatizações e restrições de uso. Os discursos evidenciam, portanto, a circulação e a apropriação, no contexto local, de sentidos socialmente legitimados acerca da conservação da natureza.

No contexto dessas compreensões produzidas pelos estudantes acerca do termo Unidades de Conservação, busquei posteriormente compreender quais sentidos os participantes atribuíam à importância da existência desses espaços. Assim, considerando que, no âmbito legal, a criação, implementação e consolidação das UCs possuem como objetivos centrais a preservação dos ecossistemas naturais, a proteção da biodiversidade e de espécies ameaçadas, bem como a promoção do desenvolvimento sustentável, reconhecendo também o respeito, a valorização dos conhecimentos, dos modos de vida e das práticas culturais de povos e comunidades tradicionais, foi perguntado aos estudantes qual a importância que eles atribuíam às UCs.

Nesse contexto de análise, os discursos produzidos pelos estudantes enunciaram diferentes sentidos atribuídos a esses espaços, os quais se articulam tanto à preservação ambiental quanto a dimensões sociais, históricas e territoriais. Nos três segmentos a seguir, predominam sentidos relacionados à conservação da natureza e à manutenção das condições necessárias à vida humana.

Muito importante. Precisa conservar a natureza. (...) Porque sem a natureza, a gente não vive. Sem as árvores, o ser humano morre. Sem as águas, água pura, né? A gente precisa.

Porque é uma área muito conservada, é um lugar com menos desmatamento até onde que eu saiba. Então, acho que isso é bem importante.

Ah, porque vamos supor, se acabar com tudo, daqui uns dias, acaba tudo, né? Aí tem que largar uns trens para ficar melhorando. O ar, essas coisas.

No primeiro segmento, ao afirmar que a Unidade de Conservação é "Muito importante" porque "sem a natureza, a gente não vive", o estudante estabelece uma relação de dependência direta entre ser humano e natureza. A recorrência da negação em "sem a natureza" e "sem as árvores" produz um efeito de alerta acerca da indispensabilidade dos elementos naturais para a sobrevivência humana. Além disso, ao mencionar "água pura", o estudante mobiliza uma representação da natureza associada à manutenção da vida e do equilíbrio ambiental. Sendo assim, a importância da UC é legitimada pela necessidade de preservar recursos naturais considerados essenciais à existência humana.

De forma semelhante, no segundo segmento, o estudante atribui importância à Unidade de Conservação por ser "uma área muito conservada" e "um lugar com menos desmatamento", produzindo uma valorização do espaço a partir da comparação implícita com outros contextos marcados pela degradação ambiental. A utilização da expressão "até onde que eu saiba" funciona como uma modalização que atenua a assertividade da fala, mas não elimina a construção de sentidos positivos associados à preservação ambiental. Nesse caso, a conservação aparece relacionada à contenção do desmatamento e à manutenção das características naturais do território.

No terceiro segmento, a importância da Unidade de Conservação também se vincula à preservação ambiental, porém construída a partir de uma projeção de consequências futuras. Ao afirmar "se acabar com tudo, daqui uns dias, acaba tudo, né?", o estudante mobiliza um discurso de ameaça associado à destruição da natureza. A repetição do verbo "acabar" intensifica o efeito discursivo de perda e esgotamento, enquanto a expressão "tem que largar uns trens para ficar melhorando o ar" evidencia uma compreensão de que determinadas áreas

precisam ser mantidas para garantir melhores condições ambientais. Ainda que o estudante não utilize termos técnicos, sua fala evidencia sentidos relacionados à conservação ambiental como condição para a continuidade da vida e para a qualidade ambiental.

Nos dois segmentos a seguir, ainda que a preservação ambiental seja apresentada como um aspecto relevante, os discursos passam a articular essa importância às práticas sociais desenvolvidas no território e aos impactos provocados pela ação humana.

Para preservar o meio ambiente. Porque senão as pessoas vão lá e queimam, como já aconteceu uma vez.

Ah... Conserva o lugar... Cuida do lugar, não deixa acabar... Porque se não fosse... Eu teria virado pasta de vaca, né (...) Ah... É igual eu falei, a questão de turismo, não só aqui, mas... No lugar também, às vezes, as pessoas vêm visitar, com intenção só de Ibitipoca, mas conhece as vezes Lima Duarte, essas regiões de Rancharia, que é perto de Ibitipoca, entendeu? Movimenta os, os lugares.

Ao afirmar que a Unidade de Conservação existe "para preservar o meio ambiente" porque "senão as pessoas vão lá e queimam", o estudante constrói um discurso no qual a necessidade de proteção ambiental emerge em oposição às ações humanas consideradas destrutivas. A referência ao episódio de queimadas ("como já aconteceu uma vez") produz um efeito de concretude ao discurso, vinculando a importância da conservação a experiências efetivamente vivenciadas no território. Nesse movimento, a preservação ambiental é significada como mecanismo de contenção das práticas que ameaçam a integridade do espaço natural local.

Nesse sentido, no discurso seguinte, a importância da Unidade de Conservação também é associada à preservação do lugar ("cuida do lugar, não deixa acabar") em sua relação com as dinâmicas sociais e econômicas locais. Ao afirmar que, sem o parque, o local "teria virado pasto de vaca", o estudante mobiliza uma representação que contrapõe a preservação ambiental ao avanço de outras formas de uso e ocupação do território local.

Além disso, ao mencionar o turismo e a movimentação econômica de localidades vizinhas, como Lima Duarte e Rancharia, ele passa a produzir sentidos acerca da importância de uma Unidade de Conservação a partir das experiências relacionadas especificamente ao Parque Estadual do Ibitipoca. Dessa maneira, mesmo que a pergunta se referisse às Unidades de Conservação de forma geral, o sujeito desloca sua resposta para a realidade concreta do parque presente em seu cotidiano, tomando a experiência local como referência para significar o termo mais amplo. Assim, ao passo que os sentidos produzidos pelo estudante são construídos a partir das relações sociais, econômicas e territoriais estabelecidas a partir de uma Unidade de Conservação específica (ou seja, o PEIb), há um processo de unificação no qual o parque local passa a representar e condensar os significados atribuídos à categoria geral de UC.

No discurso a seguir, a compreensão sobre a importância das Unidades de Conservação é deslocada de uma perspectiva exclusivamente ambiental para uma dimensão relacionada à valorização da memória, das experiências e das referências históricas associadas ao território.

Eu acho que é pela história, né? Porque, querendo ou não, o parque tem anos que é criado. Então, eu acho que é pela história.

Quando afirma que "o parque tem anos que é criado", a estudante produz uma representação do parque como elemento de permanência e memória coletiva. A repetição da palavra "história" reforça a centralidade desse sentido no discurso, evidenciando que a importância atribuída à Unidade de Conservação não se restringe à conservação da natureza, mas também à preservação de referências históricas e simbólicas construídas socialmente ao longo do tempo.

Considerando que alguns estudantes afirmaram não saber ou nunca terem ouvido falar sobre o termo "Unidade de Conservação", em função do caráter semiestruturado da entrevista, nessa etapa de interação discursiva, expliquei a alguns participantes que o parque também se constituía como uma Unidade de Conservação. Nessa direção, ainda que os estudantes já tivessem produzido anteriormente diferentes sentidos acerca do que o parque representava para eles, busquei apreender quais significados passariam a atribuir especificamente à importância do parque a partir da compreensão de que ele correspondia a uma UC.

Nos discursos a seguir, os estudantes associam a importância do parque principalmente ao turismo. Outras dimensões da vida local também aparecem em suas falas, mas o PEIb é apresentado, sobretudo, como uma referência turística do território.

Benefícios, eu acho que, é para o meio ambiente, foi muito ótimo aqui. Mas, para alguns, não foi tão legal, porque o lugar é enorme. (...) Então seria muito bom para aumentar mais, Ibitipoca. Porque a gente não está tendo nenhum terreno mais pra puxar a areia aqui. E seria mais um lugar turístico. Para visitar, seria muito mais legal para os comércios. (...) Eu acho que... Ah, indo para o turismo, que é muito bom, porque é bem visitado, mas para o meio ambiente também.

Ele é muito importante assim, pra vila aqui, né? (...) Ele é muito importante aqui pros moradores, né? E ajuda muito no turismo, né? Entendeu? (...) É. Assim, então... As pessoas poderiam ir lá passear, visitar, conhecer, né? As cachoeiras (....) Geralmente, os turistas vêm pra cá passear, né? Conhecer lugares novos. Aí, geralmente, eles abrem uma casa aqui, né? Pra poder visitar ele.

Só o turismo mesmo. Só isso.

No fragmento acima, ainda que a dimensão ambiental seja mencionada em diferentes momentos da fala, o turismo ocupa posição central na construção dos sentidos atribuídos ao parque e ao território. Ao afirmar que o turismo é "muito bom" porque o local é "bem visitado",

a estudante produz uma avaliação positiva que associa a relevância do parque à sua capacidade de atrair visitantes. Nesse movimento, a visitação aparece como elemento legitimador da importância da área protegida, articulando conservação e turismo de forma complementar.

Além disso, o discurso não se limita à valorização das atividades turísticas já existentes, mas projeta a ampliação do turismo como uma possibilidade desejável para o futuro da comunidade. Com isso, ao defender que tal expansão seria "muito bom para aumentar mais Ibitipoca" e que haveria benefícios para "os comércios", a estudante mobiliza sentidos associados ao crescimento econômico local, vinculando o desenvolvimento do território à expansão das atividades turísticas.

No trecho "não está tendo nenhum terreno mais pra puxar areia aqui", a estudante mobiliza outra atividade econômica presente no território, estabelecendo uma comparação implícita entre diferentes possibilidades de geração de renda para a comunidade. Nesse contexto, o turismo é significado como uma alternativa econômica capaz de beneficiar os comércios locais e ampliar as oportunidades associadas à dinâmica econômica da região. Assim, a valorização do turismo não decorre apenas de seus possíveis benefícios ambientais, mas também de sua associação ao desenvolvimento econômico local.

Do mesmo modo, no segundo fragmento, ao mencionar que o parque "ajuda muito no turismo" e permite que "as pessoas possam ir lá passear, visitar, conhecer", o entrevistado reforça sentidos relacionados à visitação, ao lazer e à circulação de visitantes como elementos centrais para significar sua importância. Nesse discurso, o turismo é apresentado como uma consequência positiva da existência do parque, sendo associado à possibilidade de conhecer cachoeiras e outros atrativos naturais presentes no território.

Além disso, ao afirmar que "geralmente os turistas vêm pra cá passear" e que "abrem uma casa aqui", o estudante amplia essa significação ao relacionar a presença dos visitantes a transformações econômicas e territoriais na comunidade. Ainda que tal processo não seja desenvolvido em detalhes pelo entrevistado, sua fala indica uma associação entre o fluxo turístico e a ocupação de imóveis ou a permanência de visitantes no território, produzindo sentidos que vinculam a importância do parque à atração de pessoas e à dinamização das atividades relacionadas ao turismo.

De forma ainda mais direta, no terceiro fragmento, o participante reduz a importância do parque exclusivamente ao turismo ao afirmar: "Só o turismo mesmo. Só isso". A repetição da palavra "só" produz um efeito de exclusividade, restringindo os sentidos atribuídos ao parque à dimensão turística e econômica. Ao passo que outras possíveis funções associadas à Unidade

de Conservação, como preservação ambiental, proteção da biodiversidade ou valorização cultural, tornam-se silenciadas no discurso do sujeito.

Já em outros fragmentos, os sentidos atribuídos à importância do PEIb tiveram como centralidade a associação entre o parque, o turismo e a geração de renda para o território local.

Ah, para cá, a renda, né? Porque o parque traz bastante renda.

O turismo né (...) O dinheiro, porque... Aqui, tirando o parque, aqui não tem... vocês vai vim aqui pra vê o que.? Vem mais por cauda do parque, né?

Ah, movimento muita... Muitas pessoas, sabe? Além de ter benefícios pra esses donos de pousada, pousada, confeitaria, restaurante...

Nos dois primeiros fragmentos, a importância do parque é construída a partir de sua centralidade econômica para o território local, especialmente por meio da utilização de vocábulos como "renda" e "dinheiro", que produzem sentidos relacionados aos benefícios financeiros e à movimentação econômica proporcionada pela atividade turística. Ao afirmar que, sem o parque, "não tem" o que motivaria a visitação ao local, no segundo fragmento o estudante produz um discurso que posiciona o parque como principal elemento responsável pela dinamização econômica e pela própria visibilidade da comunidade. Tal compreensão também é reforçada no terceiro fragmento, em que é dito que o parque "movimenta muitas pessoas" e gera benefícios para "pousada, confeitaria, restaurante". Assim, a representação do parque se estabelece vinculada às atividades comerciais e à circulação econômica decorrente do turismo.

Nos discursos a seguir, a representação do parque ainda é construída em estreita relação com os possíveis benefícios atribuídos ao turismo. Todavia, os sentidos produzidos pelos estudantes não se restringem à dimensão econômica. As melhorias na infraestrutura local e nas condições de vida da comunidade também são mobilizadas como efeitos positivos associados à presença do parque e ao aumento do fluxo turístico.

O parque, de certa forma, chama muitos turistas. Então, isso influencia para quem tem comércio. Pra quem, É, principalmente para quem tem comércio. (...) Economia melhorando, vai melhorando a infraestrutura, de certa forma.

Quando aqui não era muito bem conhecido, a estrada era bem ruim. Muito ruim mesmo, agora está melhorando. Aumenta a qualidade de vida ao passar do tempo.

Acho que Ibitipoca não teria, tipo, turismo, assim. Não seria muita coisa. Tipo, seria cidade simples.

No primeiro discurso, o estudante estabelece uma relação causal entre a presença do parque, a atração de turistas e os benefícios econômicos gerados para a comunidade. Porém, ao

afirmar que a presença de turistas influencia “principalmente para quem tem comércio”, o discurso estabelece uma diferenciação entre os sujeitos que compõem a comunidade, indicando que os benefícios econômicos associados ao turismo não são percebidos como igualmente distribuídos. Nessa construção, os comerciantes aparecem como os principais beneficiários da atividade turística.

Posteriormente, ao afirmar que “economia melhorando, vai melhorando a infraestrutura”, o estudante amplia os sentidos inicialmente produzidos, associando os efeitos do turismo não apenas aos ganhos econômicos de grupos específicos, mas também a melhorias mais amplas no território. Assim, o desenvolvimento econômico passa a ser relacionado à melhoria da infraestrutura local, produzindo uma compreensão segundo a qual os impactos positivos do turismo podem alcançar a comunidade de forma mais abrangente.

No discurso seguinte, o estudante constrói uma comparação entre passado e presente para avaliar as transformações ocorridas na comunidade. Ao relembrar que, quando a localidade “não era muito bem conhecida”, a estrada era “bem ruim”, é estabelecida uma relação entre a ampliação da visibilidade do território e as melhorias observadas na infraestrutura local. Assim, a oposição entre um passado marcado pela precariedade e um presente caracterizado pela melhoria das condições de acesso sustenta uma narrativa de desenvolvimento local decorrente da atividade turística associada ao parque. Essa compreensão é reforçada pela afirmação de que a qualidade de vida “aumenta ao passar do tempo”, produzindo sentidos que associam as transformações da comunidade a processos percebidos como positivos.

De modo semelhante, na afirmativa de que, sem o parque, Ibitipoca “não teria turismo”, “não seria muita coisa” e seria uma “cidade simples”, a estudante mobiliza pressuposições que vinculam a importância do parque aos efeitos produzidos pela atividade turística. A oposição entre a realidade atual e o cenário hipotético construído em seu discurso sugere que o reconhecimento, a valorização e as melhorias atribuídas à localidade dependem, em grande medida, da presença do turismo. Desse modo, a relevância do parque é significada a partir dos benefícios associados à atividade turística e às transformações que dela decorrem.

Nesse contexto, outra estudante afirma acreditar que o parque existe “pra aumentar a população”. Nesse discurso, a participante produz sentidos associados à ampliação da circulação de pessoas no território, relacionando a existência do parque à intensificação dos fluxos de visitantes na comunidade. Assim, mesmo sem recorrer explicitamente à categoria turismo, seu discurso aproxima-se das representações anteriormente identificadas, nas quais a

importância do parque é significada a partir de sua capacidade de atrair pessoas para a localidade.

Os discursos analisados acima apontam que a importância atribuída ao parque é fortemente construída a partir de sua dimensão turística e econômica. Nesse movimento, o parque é legitimado principalmente por sua capacidade de gerar renda, promover a circulação de pessoas e dinamizar economicamente o território local, produzindo sentidos nos quais a relevância da Unidade de Conservação passa a ser compreendida prioritariamente em função dos benefícios econômicos e turísticos associados ao lugar.

Tais significações dialogam com a conjuntura social e discursiva discutida anteriormente, marcada pela centralidade atribuída ao turismo como estratégia de desenvolvimento econômico regional. Nesse sentido, a ausência de referências a outras formas de organização da atividade turística, como o turismo de base comunitária, orientado pelo fortalecimento da participação social, da valorização dos saberes locais e da distribuição mais ampla dos benefícios gerados pela atividade, também constitui um elemento significativo da análise. Desse modo, a predominância de sentidos associados ao turismo como vetor de crescimento econômico sugere a circulação e a legitimação de concepções hegemônicas de desenvolvimento, em detrimento de outras perspectivas que articulam desenvolvimento econômico, justiça social e protagonismo das comunidades locais.

No discurso a seguir, a importância econômica do PEIb continua sendo mencionada. Entretanto, sua fala também incorpora referências à preservação ambiental e à manutenção das condições de vida no território.

Economicamente, é bom, porque traz renda. A renda de Ibitipoca vem toda do parque. É importante para Lima Duarte também, porque uma boa parte da renda de Lima Duarte vem de Ibitipoca, né? E... Aí, saindo do meio econômico, é importante para a nossa... para a nossa... qualidade de vida. Um lugar igual a Ibitipoca, bem conservado, com parque, com muitas árvores, é um lugar bom para a nossa saúde. O ar é mais puro. Por exemplo, você vê... no parque, você vê árvores com certos fungos que não conseguem sobreviver se o ar não for puro. Isso é muito bom para a nossa saúde, porque vivermos em um lugar contaminado não dá né.

Ao afirmar que “economicamente, é bom, porque traz renda”, o estudante inicialmente constrói sentidos sobre a importância do parque a partir de sua centralidade econômica para Ibitipoca e para municípios vizinhos, como Lima Duarte. Entretanto, ao deslocar o discurso “saindo do meio econômico”, o participante passa a associar a sua importância à “qualidade de vida”, à preservação das árvores e à pureza do ar. A referência aos fungos que “não conseguem sobreviver se o ar não for puro” produz um efeito de legitimação do discurso por meio de

elementos associados ao conhecimento científico, mobilizando sentidos nos quais a preservação ambiental aparece diretamente relacionada à saúde e às condições de vida da população local.

Por fim, em outros dois fragmentos, a importância do parque é construída a partir de sua função de proteção ambiental frente aos processos de degradação ambiental percebidos no território.

> Para a nossa região é que né. É que o parque, né, como ele é assim uma unidade de conservação, como você falou, por exemplo, se acabarem desmatando mais aqui dentro da cidade, ele vai continuar ali, porque não podem mexer. Eu acho que essa é a importância dele. (...) Ali dentro que vai preservar mais a mata dali, mais a água.

> Que a natureza preserva né. Preserva o ambiente. Igual eu falei dos plantios das árvores, inclusive que depois eles começam a desmatar. Eles começam a plantar as coisas.

No primeiro fragmento, ao afirmar que, mesmo que ocorra mais desmatamento na cidade, "ele vai continuar ali, porque não podem mexer", uma das estudantes produz sentidos relacionados à Unidade de Conservação como espaço protegido das intervenções humanas. De modo semelhante, no segundo fragmento, ao dizer que "a natureza preserva" e mencionar práticas de plantio seguidas de desmatamento, o estudante constrói um discurso que contrapõe preservação e degradação ambiental. Assim, ambos os fragmentos articulam sentidos nos quais o parque é compreendido como mecanismo de conservação da mata, das águas e das condições ambientais diante das ações humanas consideradas ameaçadoras ao território.

Os discursos analisados revelam que os sentidos atribuídos à importância da Unidade de Conservação e, especificamente, do Parque Estadual do Ibitipoca, a partir da compreensão de que ele corresponde a uma Unidade de Conservação, constituíram-se predominantemente em torno de sua dimensão turística e econômica. Nesse movimento discursivo, o parque é legitimado principalmente por sua capacidade de gerar renda, movimentar economicamente o território e atrair visitantes, produzindo sentidos alinhados a concepções hegemônicas que significam a natureza sobretudo a partir de seu potencial econômico e de sua inserção nas dinâmicas do turismo.

Ainda que em menor proporção, também emergem discursos que atribuem importância ao parque em função da preservação ambiental, da conservação da mata, da água e da manutenção das condições de vida no território. Entretanto, tais sentidos não se apresentam de forma isolada, mas articulados às dimensões econômicas e turísticas anteriormente mencionadas, configurando representações híbridas nas quais coexistem preocupações relacionadas à conservação ambiental e discursos fortemente atravessados pela valorização econômica da natureza.

Nessa direção, considerando que esta etapa da pesquisa se dedica à compreensão dos sentidos produzidos pelos estudantes em articulação com discursos institucionalizados e legalmente constituídos acerca das UCs, interessava-me analisar de que maneira os sentidos e objetivos presentes nas políticas públicas relacionadas à categoria parque emergem, são incorporados, tensionados ou ressignificados nos discursos dos sujeitos entrevistados.

Com base nas discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, os parques, enquanto categoria de Unidade de Conservação definida pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação, possuem como objetivo básico "a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico" (SNUC, 2000).

Dessa maneira, durante esta etapa da entrevista também busquei aprender os sentidos produzidos pelos estudantes acerca da natureza e do acesso a ela, bem como sobre o turismo, reconhecendo que tais dimensões se encontram entre os objetivos oficialmente atribuídos à categoria Parque enquanto Unidade de Conservação. Nesse movimento, interessou-me compreender como os sujeitos significam a natureza mediada pela existência do Parque Estadual do Ibitipoca, bem como os sentidos atribuídos às práticas de turismo desenvolvidas no território. A análise dessas questões torna-se particularmente importante no contexto investigado, uma vez que as dinâmicas turísticas associadas ao parque incidem diretamente sobre a organização territorial, as relações sociais e os modos de vida da comunidade local.

5.3.2 Relações com a natureza: sentidos e possibilidades de acesso

Embora os sentidos atribuídos à natureza já tenham sido discutidos na temática anterior, quando analisei as significações produzidas pelos estudantes acerca da identidade, em sua relação com o território e a natureza, retomei essa questão nesta etapa da entrevista a partir de outro recorte analítico. Se, naquele momento, as representações da natureza emergiram associadas às experiências territoriais e aos processos de identificação dos sujeitos com o lugar em que vivem; nesta etapa, interessou-me apreender como a natureza é significada em sua relação com a existência do Parque Estadual do Ibitipoca.

Nesse movimento investigativo, questionei os estudantes sobre de que maneira a natureza estava presente no Parque Estadual do Ibitipoca e como compreendiam sua relação com essa Unidade de Conservação. Nos discursos a seguir, ela é significada predominantemente

a partir de seus aspectos físicos, biológicos e paisagísticos, sendo associada aos elementos não humanos.

Sim. Tem em tudo. (...) Natureza... Floresta, cachoeira, tem tipo literalmente tudo a ver com parque.

Ah, o parque é... A natureza, tipo... Liga muito no... Floresta, árvores... Água, tal, cachoeira, animais...

A relação. Entre águas. Animais. Fauna, flora...)

Ah, tudo uai. A água vem da natureza. Os matos, arvore, tudo assim. E... É literalmente tudo.

Nesses fragmentos, os estudantes recorrem a elementos como "água", "mato", "árvore", "animais", "fauna" e "flora" para explicar a relação entre natureza e parque. Por meio dessas representações, a natureza é significada predominantemente a partir de seus componentes físicos e biológicos. Também emergiram sentidos relacionados ao bem-estar.

Sim, porque no parque, é, como tem muitas cachoeiras e tal, lá é um lugar mais de paz também.

Ah, porque... Nossa, porque ele é maravilhoso, gente. Nossa ele é maravilhoso. Pelo amor de Deus, porque eu acho que tem tudo relacionado. Cachoeira, aquela paz, aquele silêncio. Quando você chega no parque, tem aquele silêncio, Só. bate aquele ventinho e não tem mais nada.

Nesses últimos dois discursos, elementos como as cachoeiras, o silêncio e a sensação de paz são mobilizados para construir uma representação positiva do parque, vinculada às experiências afetivas e sensoriais vivenciadas nesse espaço. Assim, a natureza passa a ser significada também pelas sensações e emoções produzidas na interação com ela.

Já em outros discursos, a relação entre parque e natureza é significada por meio da associação entre natureza e proteção ambiental. Por exemplo:

Um pouco. Um pouco da relação com a natureza, porque é igual as cachoeiras. É muito difícil você ver uma cachoeira bem preservada igual aqui.

O parque é uma reserva da natureza. A natureza está concentrada aí.

No primeiro discurso, a relação entre natureza e parque é construída a partir da conservação das cachoeiras, significadas como elementos naturais que permanecem preservados no interior da Unidade de Conservação. Ao afirmar que é "muito difícil ver uma cachoeira bem preservada igual aqui", o estudante atribui valor ao parque por sua capacidade de proteger esses ambientes. De modo semelhante, ao definir o parque como uma "reserva da natureza" e afirmar que "a natureza está concentrada aí", o segundo discurso produz uma representação do parque como espaço destinado à conservação dos elementos naturais. Dessa forma, o Parque Estadual do Ibitipoca é representado como um espaço destinado à conservação

da natureza, sendo sua importância vinculada à função de proteger e preservar os elementos naturais presentes na UC.

Nos dois discursos abaixo, a relação entre parque e natureza é construída por meio de uma associação direta e de equivalência.

Ah, o parque é a natureza, no caso. Porque... A natureza tem rampa de... De lugar bacana lá. Tem cachoeira, lago, um monte de coisa. Eu acho que o parque... A natureza é o parque.

Tudo. Tipo... O parque é a natureza, né? A natureza é o parque, né?

Ao afirmarem que "o parque é a natureza" e que "a natureza é o parque", os estudantes produzem sentidos que tornam parque e natureza praticamente indissociáveis, compreendendo-os como expressões de uma mesma realidade.

Por fim, o discurso a seguir retoma elementos presentes nos fragmentos anteriores (mata, animais e outros componentes não humanos), mas acrescenta um aspecto importante: a compreensão da natureza como um espaço sem interferência humana.

É porque lá praticamente tudo é mata, né? No parque, né? Então, é um lugar... que não se toca, né? Tem a natureza, né? Entendeu? Tem os animais também.

Nesse discurso, a relação entre parque e natureza é construída a partir da presença predominante de elementos não humanos ("mata" e "animais"). No trecho "lá praticamente tudo é mata", o estudante reforça uma compreensão da natureza associada aos componentes físicos e biológicos presentes na Unidade de Conservação. Ao afirmar que o parque é "um lugar que não se toca", o entrevistado mobiliza uma compreensão da natureza que se aproxima de uma relação dicotômica entre natureza e sociedade, representando-a como um espaço pouco ou não transformado pela ação humana.

Essa compreensão aproxima-se daquilo que Sauvé (2005) denomina como concepção naturalista de natureza, na qual esta é representada prioritariamente por seus componentes físicos e biológicos, sendo frequentemente associada à ideia de ambiente intocado, puro ou preservado. Nessa perspectiva, a natureza tende a ser concebida como uma realidade exterior à sociedade, cuja proteção depende do controle ou da restrição das ações humanas. De modo semelhante, Loureiro (2012) problematiza concepções que produzem uma separação entre sociedade e natureza, argumentando que tais leituras podem obscurecer o caráter histórico e socialmente produzido das relações socioambientais. Ao dissociar natureza e ação humana, corre-se o risco de invisibilizar os processos sociais, políticos e econômicos que participam tanto da produção quanto da degradação dos ambientes naturais.

Nesse sentido, nos discursos analisados, a relação entre parque e natureza é construída principalmente a partir dos elementos naturais atribuídos a ambos, como a mata, os animais, as cachoeiras, a fauna e a flora. Ao compartilharem essas características, parque e natureza são frequentemente significados como realidades equivalentes ou estreitamente associadas. Assim, predominam sentidos centrados em seus aspectos naturais, físicos e biológicos, enquanto as dimensões sociais, culturais e históricas que também constituem tanto a natureza quanto as Unidades de Conservação permanecem invisibilizadas.

Tal resultado não constitui um achado inesperado, considerando que o Parque Estadual do Ibitipoca é uma Unidade de Conservação cuja finalidade institucional está diretamente associada à preservação da biodiversidade e à proteção dos recursos naturais. Nesse contexto, essa compreensão possui forte presença na história da conservação ambiental, especialmente em perspectivas que concebem as áreas protegidas como espaços destinados à preservação de ambientes considerados naturais e pouco transformados pela ação humana.

Diegues (2008) e Porto-Gonçalves (2006) problematizam essa perspectiva, uma vez que tal visão tende a desconsiderar os processos históricos de interação entre diferentes grupos sociais e os ecossistemas, invisibilizando as relações historicamente construídas entre sociedades e natureza. Nessa direção, os autores questionam a ideia de uma natureza separada da vida social, destacando que os ambientes naturais também são constituídos pelas práticas, conhecimentos e formas de uso desenvolvidas por diferentes grupos humanos ao longo do tempo.

Quando questionados em outro momento da entrevista sobre o que entendiam por natureza de forma mais ampla, os estudantes produziram significações que extrapolam essa perspectiva predominantemente naturalista. Na ocasião, emergiram sentidos vinculados às experiências vividas no território, às relações afetivas estabelecidas com o ambiente, às memórias, aos modos de vida locais e às formas de pertencimento construídas ao longo de suas trajetórias, sendo a natureza também significada como espaço de tranquilidade, identidade, cuidado, convivência e produção da vida.

Desse modo, ainda que a relação com o parque tenha favorecido a emergência de representações mais associadas à preservação ambiental e aos elementos naturais, a análise do conjunto dos discursos permite compreender que as significações atribuídas à natureza pelos estudantes não se restringem a essa dimensão. Ao contrário, elas também são produzidas a partir de experiências sociais, culturais, históricas e territoriais, por meio das quais a natureza é

significada em estreita relação com o lugar onde vivem e com os modos de vida compartilhados em seu cotidiano.

Buscando compreender como os estudantes percebem suas possibilidades de relação com a natureza, perguntei aos participantes se consideravam ter acesso à natureza. Optei por não explicar previamente uma definição para o que constituiria o termo acesso, permitindo que os próprios sujeitos atribuíssem sentidos à questão a partir de suas experiências e realidades concretas. Dos quatorze estudantes entrevistados, oito consideraram possuir acesso à natureza, cinco afirmaram não ter esse acesso e um não soube responder. Contudo, em razão da ausência de uma definição prévia para o termo, as respostas mobilizaram diferentes compreensões acerca do que significava ter ou não acesso à natureza. Nesse sentido, mais do que a distribuição das respostas, a análise voltou-se para as significações produzidas pelos estudantes ao justificarem seus posicionamentos.

Os discursos enunciaram distintas formas de compreender esse acesso. Enquanto alguns o relacionaram à natureza presente em seu cotidiano, nos arredores da comunidade, em suas práticas de vida ou nas experiências de contato e pertencimento construídas ao longo de suas trajetórias, outros o associaram à possibilidade de frequentar o Parque Estadual do Ibitipoca. Assim, o foco analítico recaiu sobre os sentidos atribuídos ao acesso à natureza e sobre os diferentes modos pelos quais essa relação foi significada pelos sujeitos.

Nesse sentido, as significações sobre o acesso à natureza se constituíram a partir de diferentes dimensões, envolvendo não apenas a proximidade física dos ambientes naturais, mas também questões relacionadas ao trabalho, à renda, ao tempo disponível, às formas de uso do território e aos significados atribuídos à própria natureza. Logo, a análise dessas representações permite compreender algumas das tensões presentes entre a natureza concebida como bem comum e os processos de apropriação e capitalização que incidem sobre determinados espaços naturais.

Ao serem questionados sobre o acesso à natureza, alguns estudantes não associaram essa possibilidade ao parque ou a espaços formalmente protegidos, mas às relações cotidianas estabelecidas com os ambientes naturais presentes no território onde vivem, como pode ser visto a seguir:

> Eu considero. Eu considero muito. Todo dia. (...) Ah, eu não sei explicar. Até meus banhos de erva mesmo vêm da natureza, então eu considero muito por causa disso. (...) Eu planto e na matinha que tem lá em cima de casa tem muitas ervas também. Muitas matinhas.

> É de fácil acesso. Se eu quiser ir lá, é só ir. O que falta é vontade mesmo. (...) Porque tem mata perto de casa. Se eu quiser ir também, é só entrar no meio do mato e ir pertinho.

Ah, porque... Na maioria das vezes, tem um cabra mandando plantar uma rampa de árvore ali. Aí vai ter acesso à natureza. (...) vamos supor, uma pessoa morar no centro de São Paulo e quase não sai. A pessoa que só trabalha e vai pra casa. Eu acho que essa pessoa não tem acesso à natureza.

No primeiro fragmento, ao afirmar que considera ter acesso à natureza "todo dia" e que até mesmo seus "banhos de erva" vêm da natureza, o estudante produz um discurso no qual o acesso não é construído a partir da visita a um espaço específico, mas das práticas que compõem seu cotidiano. A recorrência de expressões como "eu planto" e "na matinha que tem lá em cima de casa" indica uma relação de proximidade e familiaridade com a natureza, que aparece integrada às atividades diárias da estudante. Dessa maneira, a natureza não é representada como um espaço distante ou excepcional, mas como parte constitutiva de seu modo de vida, articulando saberes, práticas culturais e experiências construídas no território.

De forma semelhante, o segundo fragmento também produz sentidos de acesso à natureza vinculados à proximidade territorial. Ao afirmar que "tem mata perto de casa" e que, caso queira, "é só entrar no meio do mato e ir pertinho", o estudante representa a natureza como algo facilmente acessível e presente em seu cotidiano. A utilização da expressão "é só ir" produz um efeito discursivo de naturalização do acesso, construindo-o como uma possibilidade simples e disponível para aqueles que vivem na comunidade. Sendo assim, no discurso prevalece a compreensão de que a própria presença da natureza no território garante as condições de acesso.

Já no terceiro fragmento, a compreensão sobre o acesso à natureza é construída a partir de um movimento comparativo entre diferentes realidades sociais e territoriais. Ao utilizar o exemplo de uma pessoa que vive "no centro de São Paulo" e que "só trabalha e vai para casa", o estudante estabelece uma oposição entre contextos urbanos e o território em que vive. A partir dessa diferenciação, produz sentidos que associam o acesso à natureza às condições concretas de vida e às características do espaço habitado. Por meio desse contraste, o estudante reforça a ideia de que a proximidade com ambientes naturais constitui uma condição privilegiada de seu contexto social.

Em outra direção, um dos estudantes atribui ao acesso à natureza sentidos fortemente vinculados às experiências afetivas e sensoriais.

Não, nem todos têm acesso à natureza. Quem mora, por exemplo, em cidade grande não tem acesso a nenhuma natureza. Eu nunca tive acesso à natureza O pouquíssimo acesso à natureza que eu tive foi assim na fazenda do meu pai, mas tirando isso não. Porque é foi o que eu falei, são realidades assim, muito distintas muito diferentes. (...)por exemplo foi o que eu falei, pra mim natureza é sinônimo de paz, quando não tem paz pra mim não tem natureza, entende? Você, por exemplo, a praia deveria ser considerada uma natureza. Só que naquele caos que é o Rio de Janeiro me fala se você tem paz. Não tem. É gente ouvindo uma música altona de um lado, é gente gritando do outro. Onde você vai ter

paz? (...)Por exemplo, teve um dia que eu fui em um lugar aqui chamado Topo do Mundo. É lindo, você vê o pôr do sol. Você sente o silêncio. Você vê a brisa. Você se sente relaxada. Você vê um mar de montanhas assim.(...) eu me senti conectada com a natureza. (...), mas lá eu consegui ficar tranquila. Eu consegui relaxar, entende? Eu acho que você se conectar com a natureza. Eu acho que a natureza é isso, Entendeu?

Quando a estudante define que "natureza é sinônimo de paz", desloca a compreensão do acesso para além da simples presença física de elementos naturais. Esse movimento torna-se evidente à medida que compara sua experiência em locais considerados naturais a partir de diferentes contextos territoriais. Ao questionar se seria possível encontrar natureza "naquele caos que é o Rio de Janeiro", marcado por ruídos, aglomerações e intensa movimentação humana, o discurso produz uma representação na qual a natureza deixa de ser definida apenas por seus aspectos físicos e biológicos, e passa a ser associada a experiências de silêncio, tranquilidade e bem-estar.

A descrição de sua visita ao Topo do Mundo, caracterizada por vocábulos como "pôr do sol", "brisa", "silêncio" e "vista das montanhas", articulados a expressões como "relaxar" e "conectada com a natureza", evidencia a produção de sentidos que associam a natureza menos às suas características físicas e biológicas e mais às sensações, emoções e experiências vividas pelos sujeitos em determinados territórios. Nesse contexto, o discurso produz um movimento avaliativo em relação aos espaços mencionados, indicando uma hierarquização simbólica das experiências vividas, na medida em que determinadas formas de relação com a natureza são valorizadas e legitimadas em detrimento de outras.

Desse modo, os discursos analisados acima revelam que, para parte dos estudantes, o acesso à natureza é significado a partir das experiências produzidas no cotidiano, das relações construídas com o território e dos modos de vida locais. Nesses casos, a natureza não aparece como um espaço separado da vida social, mas como dimensão constitutiva das práticas, das memórias e das experiências que atravessam a vida dos sujeitos, evidenciando que suas formas de significá-la são produzidas nas relações concretas estabelecidas com o lugar onde vivem.

Entretanto, embora os estudantes atribuam centralidade às experiências cotidianas na construção dessas significações, seus discursos pouco problematizam as condições materiais, históricas e políticas que tornam esse acesso possível. Considerando a conjuntura social discutida anteriormente, marcada pela expansão do turismo, pela valorização imobiliária e pelas disputas em torno da apropriação do território, o acesso à natureza não pode ser compreendido de forma dissociada das condições de acesso à terra e de permanência das populações em seus territórios.

Como discutem Porto-Gonçalves (2006) e Diegues (2008), as formas de apropriação da natureza articulam-se às formas de apropriação do território, de modo que as transformações decorrentes da mercantilização da terra e da natureza também repercutem sobre as possibilidades de acesso aos bens naturais e de reprodução dos modos de vida locais. Nesse sentido, a reduzida problematização dessas dimensões nos discursos analisados sugere que as relações de poder e as disputas territoriais que condicionam o acesso à natureza permanecem pouco visíveis, apesar de incidirem diretamente sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos.

Diferentemente, outros estudantes associaram o acesso à natureza principalmente à possibilidade de usufruir do Parque Estadual do Ibitipoca, produzindo significações que deslocam o debate para as condições concretas que possibilitam ou limitam essa experiência. Elementos como a cobrança de ingresso, a renda, o trabalho, o tempo disponível e as normas que regulam o uso desse espaço emergem como fatores que mediam a relação dos sujeitos com a natureza. Nesse sentido, os discursos a seguir produzem significações sobre o acesso à natureza que ultrapassam a dimensão da proximidade física, concebendo-o como um processo atravessado por condições sociais e econômicas, as quais incidem nas possibilidades de vivência dos sujeitos.

Porque assim, quando a gente vai visitar o parque, acaba que a gente tem acesso, né? (...). Porque tem pessoas que, por o parque ser mais longe, não conseguem ir. Agora, a natureza daqui de dentro da cidade, eu creio que sim. (...) Se pagarem, sim. Porque eles cobram um preço para entrar lá dentro.

No trecho “quando a gente vai visitar o parque, acaba que a gente tem acesso”, inicialmente a estudante associa o acesso à natureza à possibilidade de usufruir do Parque Estadual do Ibitipoca. Contudo, ao mencionar a existência de uma “natureza daqui de dentro da cidade”, ela amplia essa compreensão, reconhecendo outras formas de contato com a natureza presentes no território, além do parque. Nesse contexto, a discussão passa a incorporar também uma dimensão econômica, uma vez que a entrada no parque é relacionada à cobrança de ingresso. Assim, o discurso produz sentidos que vinculam o acesso a determinados ambientes naturais não apenas à sua existência física, mas também às condições econômicas necessárias para usufruí-los.

Nessa direção, o discurso a seguir também reconhece que as possibilidades de acesso à natureza e ao parque não se distribuem de forma homogênea entre os sujeitos. Ao abordar essa questão, o estudante mobiliza sua própria inserção nas dinâmicas do território, indicando que determinados vínculos estabelecidos com o lugar podem ampliar as possibilidades de acesso e de circulação nesse espaço.

Mas se você fala de classe econômica da pessoa, tipo, de qual classe da sua vida, ou de geral? (...) Às vezes, não. Porque se a pessoa tem uma renda muito baixa, ela não vai conseguir vir para cá. Pode até conseguir, mas só que vai ficar caro. É um lugar caro. (...) Tipo, eu tenho acesso porque eu trabalho aqui. Então, tem alguns benefícios, vamos assim dizer. Mas para alguém que não tem uma renda muito alta, às vezes fica meio difícil. (...) É mais complicado. Tem algumas... Tem algumas partes, casa aqui que é barata, só que dependendo de onde você for ficar, vai ficar caro. Dependendo da sua renda.

As significações produzidas pelo estudante indicam que as possibilidades de acesso não são iguais para todos os sujeitos. Em seu discurso, o acesso aparece relacionado às condições concretas de inserção no território, sendo atravessado por vínculos sociais e econômicos. Ao mencionar que seu trabalho lhe proporciona determinados benefícios, o estudante associa suas próprias possibilidades de acesso à posição que ocupa nas dinâmicas locais, reconhecendo que sua inserção no território lhe confere determinadas vantagens.

Essa compreensão acerca das desigualdades de acesso torna-se ainda mais explícita quando o estudante menciona as dificuldades enfrentadas por pessoas que "não têm uma renda muito alta", reconhecendo que, para elas, o acesso "fica meio difícil". Ao introduzir a questão da renda, o discurso reconhece que as condições econômicas interferem nas possibilidades de usufruto dos espaços associados à natureza. Desse modo, as diferenças de acesso são significadas tanto a partir dos vínculos estabelecidos com o território quanto das condições materiais dos sujeitos.

Entretanto, ainda que reconheça a existência dessas diferenças, o estudante não problematiza os processos sociais que as produzem. As desigualdades são apresentadas como parte da realidade vivenciada, sem que sejam questionadas as relações econômicas e sociais que contribuem para sua constituição e manutenção. Dessa maneira, as diferenças de acesso são tratadas como algo esperado ou inerente às condições econômicas dos indivíduos, contribuindo para sua naturalização e legitimação.

A fala também insinua tensões entre a compreensão da natureza como patrimônio coletivo e as condições materiais que condicionam seu usufruto. Ainda que o estudante não questione os mecanismos sociais que produzem tais desigualdades, sua fala permite problematizar questões relacionadas à capitalização da natureza e à produção desigual das oportunidades de acesso aos espaços naturais.

Uma posição distinta emerge nos discursos a seguir. Enquanto os fragmentos analisados anteriormente revelam significações nas quais os estudantes reconhecem possuir acesso à natureza, ainda que marcado por diferentes condições sociais e econômicas, os discursos seguintes produzem sentidos que apontam para condições de acesso inexistentes ou limitadas.

Para justificar esse entendimento, os participantes mobilizam diferentes elementos, como as normas que regulam a entrada no parque, os custos envolvidos na visitação, a disponibilidade de tempo e as exigências do trabalho e da vida cotidiana.

Sei não, mas eu acho que não. **(...)**Alguns tem que pagar, né, que não faz cadastro, tem que pagar. Aí, esse cadastro, você pode ir qualquer dia, final de semana também? Pode, se tiver um cadastro, pode.

Ah, não tenho tanto acesso, não. É igual eu falei, tipo assim, não tenho tanto... Eu não vou... Não tenho hábito de ir no parque, entendeu? (...) Não sei, não é na minha rotina. Sempre trabalhando, estudando, então. (...) É, tem lugar público, tem lugar que é... Como é que fala? Propriedades privadas que deixam entrar? Sim.

Ah, por que não, né? Porque... Não tem muito tempo pra se relacionar com a natureza... E não envolve muito, sabe? (...) Por causa do trabalho. Ah, por ser... Difícil entrar no parque, sabe? Ter que pagar, um monte de coisa... Eu não considero.

No primeiro segmento, as significações acerca das possibilidades de acesso à natureza são inicialmente marcadas pela incerteza. No trecho "Sei não, mas eu acho que não", a estudante mobiliza expressões de negação que produzem um efeito discursivo de hesitação e dúvida em relação à própria condição de acesso. No decorrer da fala, entretanto, esse posicionamento passa a ser justificado a partir das regras estabelecidas para a entrada no parque, ao mencionar que "alguns têm que pagar" e destacar a necessidade de realização de cadastro para frequentar o local.

Nesse segmento, o acesso à natureza é significado principalmente a partir das condições institucionais que regulam o uso do PEIb. Tomando como referência as normas de acesso ao espaço protegido, o discurso produz uma compreensão na qual a natureza passa a ser representada como algo cujo acesso depende do cumprimento de determinadas exigências administrativas e econômicas. Logo, emergem sentidos que associam o acesso não apenas à existência do espaço natural, mas também aos mecanismos que regulam sua utilização.

Já no segmento seguinte, a compreensão de que não possui amplo acesso à natureza é construída a partir de elementos distintos. Ao afirmar que "não tenho tanto acesso" e que frequentar o parque "não é na minha rotina", o estudante desloca a discussão para as condições concretas que organizam seu cotidiano. As referências ao trabalho e aos estudos aparecem como fatores que limitam suas possibilidades de visitação e convivência com esses espaços.

Dessa forma, nesse discurso a limitação de acesso não é atribuída exclusivamente à existência de barreiras econômicas ou institucionais, mas também à escassez de tempo disponível para usufruir desses ambientes. Além disso, à medida que reconhece a existência de locais públicos e propriedades privadas que permitem a entrada de visitantes, o discurso

demonstra compreender que o acesso à natureza ocorre por diferentes vias e sob distintas formas de regulação. Sendo assim, as possibilidades de acesso à natureza são atravessadas tanto pelas condições de vida dos sujeitos e pelas formas como o tempo cotidiano é organizado, como também pelas características dos espaços.

De forma semelhante, no terceiro segmento, diferentes fatores são articulados na construção de sentidos sobre as limitações de acesso à natureza. Ao relacionar a falta de tempo às exigências do trabalho e mencionar as dificuldades associadas à entrada no parque, o estudante mobiliza diferentes condicionantes sociais e econômicos para explicar as restrições às suas possibilidades de acesso.

Tomados em conjunto, os três segmentos produzem sentidos que associam o acesso à natureza não apenas à presença de ambientes naturais no território, mas às condições concretas que possibilitam ou restringem sua vivência. Assim, a cobrança de ingressos, as normas de acesso ao parque, a renda, o trabalho e a disponibilidade de tempo emergem como elementos que interferem nas possibilidades de usufruto desses espaços.

Nesse contexto, a simples existência de uma Unidade de Conservação na comunidade não é significada pelos estudantes como garantia de acesso universal à natureza. Ao contrário, o acesso é compreendido como um processo atravessado por desigualdades econômicas e sociais, revelando tensões entre a compreensão da natureza como bem comum e as condições materiais que limitam as possibilidades de relação dos sujeitos com esses espaços. Contudo, tais diferenças tendem a ser apresentadas como aspectos próprios da realidade vivida, sem que sejam problematizados os processos sociais responsáveis por sua produção e manutenção.

Por fim, o discurso a seguir apresenta elementos distintos dos observados anteriormente. O estudante reconhece limitações no acesso à natureza, mas não aponta fatores econômicos, institucionais ou territoriais como justificativa para essa condição.

> É, um pouco (...) A natureza do parque é mais pra dentro. (...), mas só ao redor. (...) É, eu vou muito pouco lá. (...) Ah, fica hoje, fica amanhã, vai e acaba enrolando. (...) Não, fica hoje, fica amanhã. Aí acaba enrolando, amanhã eu vou, semana que eu venho eu vou. O tempo passa.

Neste segmento, os sentidos atribuídos ao acesso à natureza são construídos de forma menos elaborada quando comparados aos discursos anteriores, uma vez que hesitações e repetições atravessam a fala, dificultando a identificação de justificativas para a baixa frequência de visitas ao parque. Ao concluir que possui “um pouco” de acesso à natureza, o estudante associa a visitação a sucessivos adiamentos, sintetizados na expressão “fica hoje, fica amanhã”. Ainda assim, sua fala sugere que a simples proximidade física com os ambientes

naturais não garante, necessariamente, sua apropriação efetiva pelos sujeitos. Nesse caso, o acesso aparece como uma possibilidade existente, mas que não se materializa em uma prática regular de visitação ou convivência com a natureza.

Tal aspecto remete a uma dimensão identificada ao longo das entrevistas: a existência de ambientes naturais próximos, ou mesmo a possibilidade objetiva de frequentá-los, não implica, necessariamente, sua incorporação às práticas cotidianas dos sujeitos. Desse modo, os discursos analisados indicam que o acesso à natureza envolve não apenas a disponibilidade física desses espaços, mas também as formas pelas quais os indivíduos constroem suas relações com eles em seu cotidiano, bem como os condicionantes sociais, econômicos e institucionais que atravessam essas possibilidades.

As significações produzidas pelos estudantes acerca do acesso à natureza dialogam com discussões presentes na literatura sobre o uso público de áreas protegidas. Tendo em vista que a existência de uma Unidade de Conservação na comunidade não é significada como garantia de acesso efetivo à natureza, ao passo que elementos como renda, trabalho, disponibilidade de tempo, cobrança de ingressos e normas de acesso emergem nos discursos como condicionantes das possibilidades de relação dos sujeitos com esses espaços, tais significações permitem problematizar uma tensão recorrente nos debates sobre as áreas protegidas, relacionada às desigualdades que atravessam o acesso aos bens ambientais. Os discursos revelam, assim, contradições entre a compreensão da natureza como bem comum e as condições materiais que limitam sua vivência por diferentes grupos sociais.

As Unidades de Conservação constituem patrimônio público e ambiental coletivo. Contudo, estudos sobre o uso público em áreas protegidas têm demonstrado que as possibilidades de acesso e vivência desses espaços não se distribuem de forma homogênea entre os diferentes grupos sociais. Nesse contexto, a cobrança de ingressos e outras formas de regulação do acesso já integravam as problemáticas relacionadas à democratização do acesso à natureza, evidenciando que a existência de áreas protegidas de caráter público não garante, por si só, condições equitativas de acesso e vivência desses espaços (Adams *et al*., 2020; Barreto; Rodrigues, 2025).

A emergência e a ampliação dos processos de concessão dos serviços de uso público em áreas protegidas inserem novos elementos nesse debate, especialmente ao reforçarem a necessidade de problematizar os impactos desses arranjos de gestão sobre as condições de acesso aos bens ambientais. Conforme apontam pesquisadores vinculados ao Observatório de Parcerias em Áreas Protegidas (OPAP), as discussões sobre concessões e parcerias devem

ultrapassar questões relacionadas à infraestrutura e ao aumento da visitação, incorporando reflexões sobre interesse público, direitos coletivos e democratização do acesso aos bens ambientais (Adams *et al*., 2020). Nessa perspectiva, estudos recentes têm chamado atenção para a necessidade de analisar criticamente os efeitos das concessões nesses contextos, uma vez que a ampliação de lógicas mercadológicas na gestão do uso público pode contribuir para a manutenção ou o aprofundamento de desigualdades previamente existentes (Barreto; Rodrigues, 2025).

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores desta tese permitiram compreender que os processos de concessões em UCs têm sido legitimados, sobretudo, a partir da promessa de melhoria da infraestrutura, ampliação da visitação e fortalecimento do turismo. Contudo, ao transferirem para agentes privados parte significativa da gestão, as concessões introduzem novos elementos de tensão relacionados às formas de apropriação da natureza, aos sentidos atribuídos ao uso público e às condições de acesso aos bens ambientais.

Nesse contexto, o turismo ocupa posição central nas discussões sobre as Unidades de Conservação e, particularmente, sobre os processos de concessão em áreas protegidas, uma vez que esses arranjos de gestão incidem principalmente sobre os serviços de uso público. Partindo dessa compreensão, durante as entrevistas, foram propostas questões voltadas às significações produzidas pelos estudantes acerca do turismo associado ao Parque Estadual do Ibitipoca e às implicações atribuídas por eles a essa atividade. Tais questões serão analisadas na seção seguinte.

5.3.3 Sentidos sobre o turismo

Historicamente, a atividade turística ocupa lugar relevante na constituição das UCs e é frequentemente apresentada pelos discursos institucionais como uma estratégia capaz de conciliar conservação da natureza, desenvolvimento econômico local e ampliação das oportunidades de acesso da população às áreas protegidas. Por esse motivo, o turismo tem sido objeto de diversos estudos e debates no campo ambiental. Entre essas discussões, abordagens críticas têm chamado atenção para os efeitos sociais, culturais e ambientais associados à expansão das atividades turísticas em áreas protegidas. Embora o turismo possa contribuir para a valorização dos patrimônios naturais e para a geração de renda nas comunidades locais, sua organização também pode reforçar processos de mercantilização da natureza, intensificar

desigualdades de acesso e subordinar os objetivos de conservação às demandas do mercado turístico (Barreto; Rodrigues, 2025; Adams *et al*., 2020; Irving, 2009).

Partindo dessas discussões, busquei compreender como os estudantes significam o turismo associado ao Parque Estadual do Ibitipoca e quais sentidos atribuem às implicações dessa atividade em suas próprias vidas e na comunidade local. Para isso, durante as entrevistas, foram propostas questões relacionadas às suas compreensões sobre o turismo e aos efeitos por eles associados à atividade turística no território.

Em relação aos impactos do turismo em suas próprias vidas, os discursos produziram dois grandes movimentos de significação. Dos 14 estudantes entrevistados, cinco afirmaram que o turismo não afeta diretamente suas vidas, enquanto nove reconheceram algum tipo de influência em seu cotidiano. Entre aqueles que identificaram implicações, cinco associaram essa relação às atividades de trabalho desenvolvidas por eles ou por suas famílias, evidenciando vínculos entre a dinâmica turística e a geração de renda no território. Já outros quatro estudantes relacionaram os efeitos do turismo às transformações percebidas na rotina da comunidade, mencionando aspectos como aumento da circulação de pessoas, presença de visitantes, alterações no cotidiano local e mudanças associadas à intensificação das atividades turísticas (Tabela 5).

Tabela 5 – Significações atribuídas pelos estudantes às implicações do turismo em suas próprias vidas

Implicações do turismo na vida dos estudantes	**Número de respostas**	**%**
Não afeta sua vida	5	35,7
Afeta sua vida por meio das atividades de trabalho	5	35,7
Afeta sua vida por meio de mudanças na rotina da comunidade	4	28,6
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria (2026).

Quando questionados sobre as implicações do turismo para a comunidade, os discursos também produziram diferentes posicionamentos. Sete estudantes atribuíram exclusivamente sentidos positivos à atividade turística, destacando principalmente sua contribuição econômica para o território. Por outro lado, quatro participantes enfatizaram aspectos considerados negativos, enquanto três estudantes produziram avaliações mais ambivalentes, reconhecendo simultaneamente benefícios e problemas associados ao turismo. Os dados mostram que a atividade turística é avaliada predominantemente de forma positiva pelos estudantes. Ainda

assim, as falas apresentam diferenças importantes, expressando distintas compreensões sobre as relações entre turismo, comunidade e natureza (Tabela 6).

Tabela 6 – Significações atribuídas pelos estudantes às implicações do turismo para a comunidade

Avaliação das implicações do turismo para a comunidade	Número de respostas	%
Predominantemente positivas	7	50,0
Predominantemente negativas	4	28,6
Positivas e negativas	3	21,4
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração própria (2026).

A partir desses dados, a análise a seguir busca compreender como os estudantes constroem discursivamente os sentidos atribuídos ao turismo, identificando os principais elementos mobilizados para justificar suas avaliações sobre seus impactos no cotidiano e na comunidade local.

Os discursos dos estudantes produziram diferentes significações acerca das implicações do turismo em suas próprias vidas. Entre os participantes que reconheceram algum tipo de influência da atividade turística em seu cotidiano, predominaram sentidos relacionados ao trabalho e à geração de renda, revelando a presença do turismo nas dinâmicas econômicas vivenciadas pelos sujeitos.

Então, eu trabalho com isso. Então, pra mim, quanto mais turista tiver, logicamente vai ser melhor, pra eu trabalhar com isso. Então, assim eu me relaciono diretamente com os turistas porque eu convivo com eles, ne, diariamente, todo dia vai cliente na loja, então hóspedes na pousada. Então, eu tenho uma relação assim muito profissional.

Ah, assim, como eu te falei, eu só trabalhei nessas lojas assim, eu também já trabalhei em artesanato. Então eu conheço muitos turistas, ah que vêm de outros países, entendeu? Aí é bom também pra gente conhecer pessoas novas.

Bem... Tem que me relacionar, porque eu sempre tô muito no meio ali, trabalho, na loja, então tenho que sempre atender.

Ah, rapaz.. Tipo assim, bem, porque... eu trabalho em uma agência de turismo, de vez enquanto final de semana, aí, bacana. Eu acho bem bacana, porque... Se não tiver turista, nós não faz passeio.(...) Mas a maioria das pessoas vem para ir para o parque, vai no parque, e depois, tipo assim, as pessoas não querem ir dois dias direto para o parque, entendeu? Aí elas vai lá, contratam nois lá, vão lá, nós faz uns passeio aí.

No primeiro fragmento, a estudante constrói sua relação com o turismo a partir de uma identificação direta com as atividades econômicas produzidas por essa dinâmica territorial. A expressão “logicamente vai ser melhor” produz uma avaliação positiva do aumento do fluxo

turístico, apresentado como algo naturalmente benéfico para sua realidade de trabalho. O advérbio "logicamente" atua como estratégia de legitimação ao naturalizar a associação entre o crescimento do turismo e a melhoria das condições de trabalho, fazendo com que essa relação seja apresentada como evidente e pouco passível de questionamento.

Ao afirmar que se relaciona "diretamente com os turistas" e que convive com eles "diariamente", a estudante constrói uma identidade profissional fortemente vinculada à atividade turística. Nesse discurso, os turistas não aparecem como visitantes ocasionais, mas como parte constitutiva de seu cotidiano laboral. A recorrência de termos relacionados ao trabalho, como "cliente", "hóspedes", "loja" e "pousada", produz um deslocamento da significação do turismo para a esfera econômica, indicando a centralidade das relações de trabalho na forma como o sujeito percebe os impactos dessa atividade em sua vida.

No segundo fragmento, a entrevistada também relaciona o turismo ao trabalho, mas produz sentidos que ultrapassam a dimensão estritamente econômica. Ao afirmar que já trabalhou em lojas e com artesanato, ela constrói uma trajetória de inserção em atividades vinculadas à circulação de turistas no território. A expressão "é bom também pra gente conhecer pessoas novas" introduz uma avaliação positiva que desloca parcialmente o foco da renda para as possibilidades de interação social e intercâmbio cultural. A referência a turistas que vêm "de outros países" amplia simbolicamente o alcance dessas relações, produzindo um discurso em que o turismo aparece como mediador do contato com sujeitos e experiências externas ao cotidiano local. Nesse sentido, o turismo é significado não apenas como fonte de trabalho, mas também como oportunidade de ampliação das sociabilidades.

No terceiro fragmento, a relação entre turismo e trabalho aparece de forma mais direta e objetiva. Quando afirma que "tem que me relacionar" porque trabalha em uma loja e precisa "sempre atender", o estudante constrói sua experiência com o turismo a partir das exigências impostas pela atividade profissional. Diferentemente dos discursos anteriores, não há avaliações explicitamente positivas ou negativas sobre os turistas ou sobre o turismo.

A utilização da expressão "tem que" produz um efeito de obrigatoriedade, indicando que a interação com os turistas decorre menos de uma escolha pessoal e mais das demandas associadas ao trabalho desempenhado. Nesse discurso, o turismo é significado como uma condição cotidiana do exercício profissional, tratando de uma relação funcional com os visitantes. Assim, a identificação construída não se organiza em torno dos benefícios econômicos ou das experiências de sociabilidade, mas da necessidade de desempenhar adequadamente as atividades trabalhistas exigidas pelo contexto turístico local.

Já no quarto segmento, a avaliação positiva aparece de forma ainda mais explícita e diretamente associada à dependência econômica da atividade turística. O entrevistado estabelece uma relação causal entre a presença de visitantes e a existência de seu trabalho. Ele afirma que o turismo é "bacana" e justifica essa avaliação pela expressão "se não tiver turista, nós não faz passeio". Dessa maneira, a construção discursiva produz um vínculo de dependência econômica em que a continuidade da atividade profissional está condicionada ao fluxo turístico.

Além disso, ao explicar que muitos visitantes procuram outras atividades após conhecer o parque, o estudante insere sua agência de turismo em uma rede mais ampla de serviços articulados à visitação da Unidade de Conservação. Nesse movimento, o parque é significado como elemento estruturador das atividades econômicas locais, funcionando como principal atrativo responsável por impulsionar outras modalidades de turismo presentes no território. A recorrência de justificativas ligadas ao trabalho e à geração de renda evidencia uma forma de legitimação do turismo baseada em sua importância econômica, aproximando-se de discursos hegemônicos que associam o desenvolvimento local à expansão das atividades turísticas.

No fragmento a seguir, a entrevistada reconhece a importância econômica do turismo para sua vida e para a comunidade. No entanto, os sentidos produzidos em seu discurso não se limitam à geração de trabalho e renda.

Eu acho bom. Até por tudo, pelo meu trabalho, essas coisinhas assim, eu acho bem bom. Até pela menina também, que eu tomo conta, graças ao turismo, porque a mãe dela trabalha em uma cafeteria que tem ali embaixo, então é por conta dos turistas também. (...) A maioria são chatos e metidos, igual quando eu trabalhava em cafeteria, eu muitas vezes fui humilhada, a gente, eu tinha que abaixar pra eles, por isso que eu não gosto de gente. Eu comecei a pegar raiva de gente por causa dos turistas. (...) Porque uma vez, por cauda de simples ovo. O caboclinho me pediu um ovo, eu fui e fiz o ovo pra ele. Eu fiz do jeitinho que ele pediu. (...) E nisso ele falou que o ovo estava sem sal, que o ovo estava meio mole, mas a questão é que a patroa pedia pra não deixar tão passado, porque senão reclamavam e o sal era eles que botava na mesa. Porque eu não sei como é que a pessoa vai de gosto de sal. Aí o caboclinho saiu comigo nas raças, uma vez o café estava frio. Mas gente, uai, quando não tem movimento na rua, o café esfria, porque eu não tomo, o café esfria. Mesmo que esteja dentro de um negócio de água lá que fica quente, o café esfria. Muitas vezes eu já passei por meio umas humilhação.

Inicialmente, a estudante constrói uma avaliação positiva da atividade turística ao afirmar que ela é importante para seu trabalho e para o sustento de outras pessoas da comunidade, estabelecendo uma relação de dependência econômica semelhante à observada nos discursos anteriores. Entretanto, essa representação é tensionada quando a entrevistada passa a narrar experiências vividas em seu ambiente de trabalho. A recorrência de expressões como "fui humilhada", "tinha que abaixar pra eles" e "comecei a pegar raiva de gente por causa dos turistas" produz uma avaliação fortemente negativa das relações estabelecidas entre turistas

e trabalhadores locais. Diferentemente dos demais discursos, o foco desloca-se da atividade turística em si para as interações sociais produzidas por ela, fazendo emergir relações marcadas por assimetrias de poder.

Nesse sentido, a construção "tinha que abaixar pra eles" merece atenção por expressar como a estudante compreende sua posição nas relações de trabalho vinculadas ao turismo. A expressão não se refere apenas a uma ação concreta, mas também produz sentidos sobre uma relação desigual entre moradores e turistas. Ao mobilizar essa formulação, a entrevistada introduz aspectos pouco presentes nos discursos anteriores, deslocando o foco dos benefícios econômicos do turismo para experiências marcadas por diferenças de poder e de posição social.

Ao relatar detalhadamente situações de reclamação envolvendo um simples ovo ou um café que teria esfriado, a estudante busca justificar sua avaliação negativa por meio de exemplos concretos de seu cotidiano laboral. Esse movimento produz um efeito de legitimação de sua própria experiência, apresentando os comportamentos dos turistas como desproporcionais e injustificados diante das condições efetivamente vivenciadas por ela. Assim, a narrativa constrói uma oposição entre o trabalhador local, representado como alguém que procura cumprir adequadamente suas funções, e determinados turistas, representados como sujeitos exigentes, "metidos" e responsáveis por situações de constrangimento.

Sendo assim, esse fragmento revela tensões frequentemente invisibilizadas pelos discursos hegemônicos que associam o turismo apenas ao desenvolvimento econômico e à geração de oportunidades. Embora a estudante reconheça os benefícios materiais produzidos pela atividade turística, seu discurso demonstra que tais benefícios coexistem com experiências de desigualdade e relações de poder que atravessam o cotidiano de trabalho dos moradores locais. Desse modo, o turismo é significado tanto como fonte de renda quanto um espaço de produção de hierarquias sociais, conflitos e formas de desvalorização simbólica dos trabalhadores inseridos na prestação de serviços aos visitantes.

No que tange às implicações do turismo para a comunidade, os estudantes produziram significações distintas acerca dessa atividade. Como, durante as entrevistas, as questões não direcionavam as respostas para aspectos específicos, os estudantes mobilizaram diferentes experiências e conhecimentos para construir sentidos sobre os efeitos do turismo na comunidade e no território. Entre os discursos produzidos, destacaram-se aqueles que enfatizaram os benefícios associados à atividade turística, especialmente a geração de renda, a movimentação econômica, a melhoria da infraestrutura e a visibilidade da comunidade.

Por outro lado, também foram produzidos discursos que destacaram problemas e tensões decorrentes da intensificação do turismo, bem como posicionamentos que articularam simultaneamente aspectos considerados positivos e negativos. Tais diferenças indicam que os sentidos atribuídos ao turismo não se constituem de forma homogênea, mas são produzidos a partir das distintas formas de inserção dos sujeitos nas dinâmicas sociais, econômicas e ambientais presentes no território.

Entre os discursos produzidos, inicialmente, destaco aqueles que atribuíram sentidos positivos à atividade turística, associando-a a benefícios econômicos, melhorias para a comunidade e maior reconhecimento do território.

Ah, eu acho legal. Bom que movimenta Ibitipoca, principalmente, pra um lugar muito parado. (...) Ainda mais dia de semana, final de semana, quando tem turista, fica bem movimentado, aí é bom. (...) Ah... Afeta em questão de... Ah, deixa mais movimentada aqui... É bom.

Eu acho legal. Mas. Não eu acho legal. Assim, Para as pessoas que vêm de fora, para conhecer melhor. Mas, eu acho que isso deveria ser mais falado, assim. (...) porque, antigamente, não tinha nada em Ibitipoca. Então, começou a vir o turismo, com os turistas para cá. E isso foi aumentando. E isso não afetou tanto. Isso foi, tipo assim, foi um conhecimento para Ibitipoca. Descobriu Ibitipoca foi os turistas.

É bom pro pessoal daqui, né? Que tem, a maioria dependente, né? Do aluguel pra conseguir a vida, né?

A estrada era uma merda. Depois que começou a vim turista, aí que eles arrumaram a estrada. Um monte fez rampa de chalé para alugar.

No primeiro fragmento, o estudante produz uma avaliação positiva do turismo a partir das transformações percebidas na dinâmica cotidiana da comunidade. As expressões "movimenta Ibitipoca", "lugar muito parado" e "fica bem movimentado" constituem o principal eixo argumentativo do discurso, produzindo uma oposição entre um território representado como pouco dinâmico e um território marcado pela presença de turistas. Nesse movimento, o turismo é legitimado por sua capacidade de alterar o ritmo cotidiano da comunidade, sendo associado à circulação de pessoas e à intensificação das atividades locais.

A recorrência do termo "movimentado" atua como elemento de coesão lexical e reforça a avaliação positiva construída pelo estudante. Assim, a importância do turismo não é justificada por seus efeitos econômicos diretos, mas pela transformação da dinâmica social do território, produzindo sentidos que associam a presença de visitantes à realidade da comunidade.

No segundo fragmento, a estudante também produz uma avaliação positiva do turismo, expressa pela repetição da construção "eu acho legal". Entretanto, sua justificativa desloca-se para os processos de visibilidade e reconhecimento do território. Ao afirmar que "descobriu

Ibitipoca foi os turistas", a entrevistada atribui à atividade turística um papel central na projeção da comunidade para além de seus limites locais.

A oposição estabelecida entre o passado ("antigamente não tinha nada em Ibitipoca") e o presente marcado pela chegada dos turistas produz uma narrativa de transformação associada ao turismo. Nesse discurso, a atividade turística é legitimada além dos benefícios econômicos, mas também pela capacidade de tornar a comunidade reconhecida externamente. Dessa maneira, há uma representação do turismo como agente de valorização simbólica do território, aproximando-se de discursos amplamente difundidos que associam o desenvolvimento local à inserção das atividades turísticas nos territórios.

No terceiro fragmento, ao afirmar que "a maioria" das pessoas depende do aluguel "pra conseguir a vida", o estudante associa diretamente a presença dos turistas à geração de renda para a comunidade. A utilização da expressão "conseguir a vida" produz um efeito discursivo que amplia a importância econômica do turismo para além de uma atividade complementar, representando-o como elemento fundamental para a reprodução das condições de vida dos moradores. Nesse sentido, há uma avaliação positiva sobre o turismo, decorrente de sua relação com as condições materiais de existência da população local. Logo, o discurso opera uma legitimação econômica da atividade turística, sendo essa necessária para a manutenção da comunidade e para a sobrevivência de parte significativa de sua população.

No quarto fragmento, o discurso estabelece uma relação causal entre a intensificação do turismo e a pavimentação da estrada, produzindo sentidos que vinculam as melhorias na infraestrutura da comunidade à expansão da atividade turística. Dessa forma, o turismo é significado como elemento impulsionador do desenvolvimento local e das transformações materiais percebidas no território.

Reforçando essa representação, a referência à construção de chalés para aluguel reforça a associação entre turismo, investimento econômico e ampliação das oportunidades de renda para os moradores. A utilização da expressão coloquial "a estrada era uma merda" produz um forte efeito avaliativo, marcando discursivamente uma oposição entre um passado caracterizado pela precariedade da infraestrutura e um presente percebido como resultado das transformações promovidas pela atividade turística. Assim, o discurso constrói uma narrativa de progresso na qual o turismo assume posição central na explicação das melhorias observadas na comunidade, sendo legitimado por meio dos benefícios materiais que lhe são atribuídos.

No fragmento abaixo, o estudante também reconhece a importância do turismo para a comunidade, mas produz uma avaliação mais cautelosa do que aquelas observadas nos discursos anteriores.

É bom. É importante pra sobreviver pra região, sobreviver. mas tem que ser feito com cuidado, com cautela, com precaução, pra não desmatar, não estragar né, não matar né a mata nativa, como acontece muito hoje em dia, né? É importante, deve acontecer, mas sempre com muito cuidado.

Ao dizer que o turismo é "importante pra sobreviver", o discurso constrói uma forte legitimação econômica da atividade, associando-a às condições de permanência e reprodução social da população local. No entanto, essa avaliação positiva é imediatamente tensionada pela recorrência de expressões como "tem que ser feito com cuidado", "com cautela", "com precaução", "pra não desmatar" e "não matar a mata nativa". A repetição desses termos produz um efeito de advertência que introduz preocupações ambientais ausentes nos demais discursos. Nesse sentido, o estudante articula simultaneamente discursos econômicos e conservacionistas, reconhecendo a importância do turismo para a comunidade; entretanto, condicionando sua legitimidade à preservação ambiental. Assim, diferentemente dos fragmentos anteriores, nos quais os benefícios do turismo aparecem de forma praticamente incontestável, este discurso produz uma avaliação mais complexa, revelando tensões entre desenvolvimento econômico e conservação da natureza.

Paralelamente aos discursos que associam o turismo ao desenvolvimento da comunidade, outros estudantes mobilizam sentidos que chamam atenção para problemas e tensões decorrentes da intensificação dessa atividade. Nesse movimento, os discursos deslocam o foco dos benefícios econômicos anteriormente destacados e passam a significar o turismo também a partir dos impactos negativos e conflitos associados à sua expansão.

Eu acho que... Não podia acabar, mas podia diminuir, porque... Aqui os turistas, como estão tomando conta... Do lugar, aqui tá ficando muito ruim. Muita gente que é nascida aqui, vai pra outro lugar. Lima Duarte, Juiz de fora. Vai muita gente mora. Aqui mesmo só fica os de fora. (...) Porque fica um lugar muito isolado, da pessoa. A pessoa não pode fazer nada. Não pode ter cachorro, não pode fazer nada. Não pode ter moto barulhenta, não pode ter carro barulhento. Não pode acordar muito cedo, nem fazer barulho de noite. (...) É... Não, por causa do parque que atraiu os turistas. (...) É, aí eles pedem pra não fazer barulho. Quando tiver com chalé. Quando o chalé é assim, não pode andar de moto de noite. Nem ligar a roçadeira. O povo daqui é daqui de Ibitipoca mesmo. (...) Tem um horário específico também pra você ligar as coisas mais barulhentas. É das sete pras... da frente.

Ah, em relação... Pessoas mais estranhas, sabe? Comunidade as vezes não gosta.

É que um lado é bom. (...) vem muita gente (...) O turista é bom. As pessoas que vêm de fora, né? (...) Depende muito. Tem turistas que chaga aí quer mandar no negócio, entendeu? Mas tem uns turistas que é de boa. Mas tem uns que. (...) Depende do dia, tem dia que tá muito cheio (...) Trânsito fica feio. (...) Água, luz. Acaba. De vez enquanto, mas é muito raro acontecer isso.

Eu acho bom, né? Essa cidade é bem vazia, quando não tem ninguém, parece um deserto. (...) Ah, eu acho que aqui, tipo, é uma cidade que não tem muita estrutura pra aguentar muito... Muita gente, porque, tipo assim, quando tem muito turista, assim, em feriado... Essas coisas... Tipo, até para tomar banho é difícil que a luz acaba, a água acaba, principalmente aqui na vila.

No primeiro fragmento, o estudante produz uma avaliação predominantemente negativa do turismo ao afirmar que a atividade "podia diminuir", ainda que não rejeite sua existência. Ao dizer que "os turistas estão tomando conta do lugar", seu discurso produz um forte efeito avaliativo, atribuindo aos visitantes uma posição de domínio sobre o território. Essa escolha lexical faz emergir uma oposição entre moradores locais e turistas, construindo sentidos associado à perda de controle dos habitantes sobre o espaço comunitário.

Nesse contexto, ao afirmar que "muita gente que é nascida aqui vai pra outro lugar" e que "só fica os de fora", o discurso constrói sentidos que reforçam as transformações sociais percebidas na comunidade em decorrência da intensificação do turismo. Os turistas deixam de ser representados apenas como visitantes e passam a ocupar uma posição associada às mudanças observadas na dinâmica local e na composição social do território, sendo a presença desses associada à imposição de restrições sobre o modo de vida dos moradores. A recorrência da expressão "não pode" constitui o principal elemento de coesão lexical do discurso e constrói um efeito de limitação das práticas cotidianas da comunidade. Desse modo, a impossibilidade de realizar atividades consideradas comuns ao cotidiano local, como ter cachorro, utilizar motocicletas barulhentas, ligar a roçadeira ou produzir ruídos em determinados horários, é mobilizada como justificativa para a avaliação negativa atribuída ao turismo.

A relação causal construída entre essas restrições e o turismo aparece explicitamente quando o entrevistado afirma que elas ocorrem "por causa do parque que atraiu os turistas". Nesse sentido, o discurso constrói uma representação segundo a qual as demandas associadas à atividade turística passam a interferir em práticas historicamente vinculadas ao cotidiano local. Os sentidos mobilizados pelo estudante articulam uma tensão entre diferentes formas de uso e apropriação do território, colocando em disputa os interesses dos moradores e as exigências decorrentes da intensificação das atividades turísticas.

No segundo fragmento, ao associar o turismo à presença de "pessoas mais estranhas", o estudante mobiliza uma diferenciação entre moradores e visitantes, construindo uma representação dos turistas como sujeitos externos ao universo social da comunidade. A escolha lexical do termo "estranhas" opera uma demarcação simbólica entre aqueles que pertencem ao território e aqueles que são percebidos como vindos de fora, reforçando uma distinção entre grupos sociais. Ainda que o discurso não apresente justificativas detalhadas para essa avaliação,

a afirmação de que “a comunidade às vezes não gosta” insinua a existência de certo distanciamento nas relações sociais estabelecidas entre moradores e visitantes.

No terceiro fragmento, o estudante produz uma significação ambivalente acerca do turismo. Inicialmente, a atividade é avaliada de forma positiva ao afirmar que “o turista é bom” e ao reconhecer a presença de visitantes como um aspecto relevante para a comunidade. Contudo, essa avaliação não se apresenta de forma homogênea. Ao afirmar que “tem turistas que chega aí e quer mandar no negócio”, o estudante introduz um sentido de conflito nas relações entre visitantes e moradores, apontando para comportamentos considerados inadequados ou interferências externas nas dinâmicas locais. Em contrapartida, ao reconhecer que “tem uns turistas que é de boa”, o discurso evita generalizações, produzindo uma diferenciação entre distintos perfis de visitantes.

Além disso, os impactos negativos do turismo são associados principalmente aos períodos de maior fluxo de pessoas. A expressão “depende do dia” relativiza os problemas mencionados, indicando que eles não são percebidos como permanentes, mas vinculados a momentos específicos de intensificação da atividade turística. Ao mencionar o trânsito, bem como eventuais interrupções no abastecimento de água e energia elétrica, o estudante mobiliza elementos relacionados à pressão exercida pela visitação sobre a infraestrutura da comunidade. Entretanto, ao afirmar que essas situações ocorrem “de vez em quando” e que são “muito raras”, o estudante atenua a intensidade da crítica produzida. Tensões entre moradores e turistas e os impactos negativos associados ao aumento da visitação são reconhecidos, mas aparecem como situações ocasionais, e não como problemas permanentes relacionados à atividade turística no local.

No último fragmento, a estudante também produz uma avaliação mais ambivalente da atividade turística. Inicialmente, o turismo é significado de forma positiva ao ser associado à movimentação da comunidade, construída discursivamente pela oposição entre uma cidade “bem vazia” e um território que recebe visitantes. A comparação com um “deserto” intensifica essa avaliação ao atribuir sentidos de vazio e ausência à comunidade quando não há turistas; porém, essa representação positiva é tensionada quando a estudante passa a problematizar os limites da infraestrutura local para suportar períodos de maior visitação. Ao afirmar que a cidade “não tem muita estrutura pra aguentar muita gente”, a entrevistada desloca sua avaliação para questões relacionadas à capacidade de suporte do território. As referências às dificuldades de abastecimento de água e energia durante feriados reforçam essa preocupação.

Assim, diferentemente dos discursos que produzem avaliações exclusivamente positivas ou negativas, o fragmento articula simultaneamente benefícios e limitações associados ao turismo. Os sentidos mobilizados pela estudante reconhecem a importância da atividade para a dinâmica local, mas condicionam seus benefícios à existência de infraestrutura capaz de atender adequadamente ao aumento do fluxo de visitantes.

Os discursos analisados indicam que as significações produzidas pelos estudantes acerca do turismo distribuem-se entre avaliações positivas, negativas e ambivalentes. Enquanto parte dos discursos associa essa atividade à geração de renda, às oportunidades de trabalho e ao desenvolvimento local, outros problematizam seus efeitos sobre os modos de vida da população, as relações entre moradores e visitantes e os limites da infraestrutura comunitária. Também foram identificadas avaliações mais cautelosas, que reconhecem simultaneamente benefícios e problemas decorrentes da expansão do turismo. Desse modo, os discursos analisados revelam que, ao mesmo tempo em que o turismo é significado como elemento importante para a permanência econômica da comunidade, ele também é associado a tensões relacionadas à reorganização dos usos do território e às formas pelas quais seus benefícios e impactos são distribuídos entre diferentes sujeitos.

Tais significações estabelecem relações intertextuais com os discursos analisados no contexto social de produção discursiva. Durante as audiências públicas, os discursos favoráveis à concessão, especialmente aqueles produzidos por representantes do Instituto Estadual de Florestas (IEF), legitimam a ampliação do turismo como estratégia prioritária para o desenvolvimento econômico e para a gestão do parque. Em contrapartida, os discursos contrários, particularmente os produzidos pela associação de moradores, problematizam seus efeitos sobre o território, os modos de vida locais e a distribuição dos benefícios gerados pela atividade. Assim, os discursos dos estudantes inserem-se nesse conjunto mais amplo de disputas discursivas, apropriando-se, ressignificando e reproduzindo sentidos que circulam socialmente acerca do turismo e de suas implicações para a comunidade.

Sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, as diferentes significações produzidas pelos estudantes acerca do turismo não podem ser compreendidas de forma dissociada das práticas sociais e das relações de poder que constituem seu contexto social de produção. Nessa direção, essa variação de significações pode ser compreendida à luz das transformações sociais mais amplas que atravessam o território investigado, entendido como um espaço socialmente produzido, permeado por interesses distintos e por disputas em torno de suas formas de uso e apropriação (Santos, 2006; Acselrad, 2004; Leff, 2001; 2021).

As transformações associadas ao turismo, nesse contexto, não se restringem aos seus efeitos econômicos, mas envolvem mudanças nas dinâmicas sociais, nas formas de pertencimento e nas relações estabelecidas entre diferentes grupos que compartilham o mesmo espaço. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento turístico em áreas protegidas passa a ser analisado para além de seus resultados econômicos imediatos, considerando seus efeitos sobre a justiça socioambiental, a participação das populações locais, a democratização das decisões que envolvem os territórios protegidos e as disputas em torno dos projetos de sociedade que orientam essas transformações (Loureiro, 2004a; Loureiro; Azaziel, 2006; Betti; Denardin, 2013; Mendonça; Nascimento, 2024; Rodrigues; Ranieri, 2025). Assim, a análise dos discursos permitiu compreender que as significações atribuídas pelos estudantes ao turismo local são produzidas a partir das experiências concretas vividas em um território marcado pela presença de uma Unidade de Conservação e pelas transformações sociais, econômicas e territoriais associadas à expansão das atividades turísticas.

Para finalizar as análises discursivas desta seção, direciono o olhar para outro aspecto igualmente constitutivo das Unidades de Conservação: os processos de gestão e participação social. Considerando que a participação da sociedade integra os princípios que orientam a criação e a gestão desses espaços, torna-se relevante compreender como esse princípio é significado pelos estudantes. Assim, na próxima seção, analiso os sentidos produzidos pelos jovens acerca dos processos de participação social relacionados ao Parque Estadual do Ibitipoca, buscando compreender como percebem sua inserção, ou não, nas decisões que envolvem esse território.

5.3.4 Sentidos sobre gestão ambiental e participação social

Além das finalidades relacionadas à conservação da natureza, ao uso público e ao turismo, a gestão e a participação social constituem dimensões centrais na constituição das Unidades de Conservação. Os marcos legais que orientam a criação e a administração desses espaços estabelecem a participação da sociedade como um dos princípios que devem nortear sua gestão, reconhecendo a importância do envolvimento dos diferentes sujeitos e grupos sociais nos processos de tomada de decisão relacionados aos territórios protegidos. Nessa perspectiva, a participação social não se restringe ao acesso à informação, mas envolve também a possibilidade de acompanhar, discutir e influenciar as decisões que incidem sobre esses espaços. Partindo dessa compreensão, busquei analisar como os estudantes significam os

processos de gestão e participação social relacionados ao Parque Estadual do Ibitipoca e de que maneira produzem sentidos acerca de sua inserção, ou não, nas discussões e decisões que envolvem esse território.

Como etapa inicial desta fase da entrevista, perguntei aos estudantes se eles se sentiam informados acerca dos acontecimentos relacionados ao PEIb. As respostas indicaram um cenário de distanciamento em relação às informações que circulam sobre o parque. Entre os quatorze participantes, apenas um afirmou sentir-se informado, enquanto oito declararam não se sentirem informados, e dois apresentaram respostas ambivalentes, atribuindo seu desconhecimento à ausência de interesse ou iniciativa própria em buscar informações sobre o tema (Tabela 7).

Tabela 7 – Sentidos atribuídos pelos estudantes ao seu nível de informação sobre os acontecimentos relacionados ao Parque Estadual do Ibitipoca

Sentidos dos estudantes	Frequência (n)	Percentual (%)
Sente-se informado	1	7,1
Não se sente informado	8	57,1
Sente-se informado em parte	3	21,4
Indecisos*	2	14,3
Total	14	100

*Estudantes que, embora tenham afirmado não se sentir informados, atribuíram esse fato principalmente à ausência de interesse em buscar informações sobre o parque.

Fonte: Elaboração própria (2026).

De modo geral, os resultados apontam para uma limitada circulação e apropriação de informações acerca dos acontecimentos relacionados ao parque entre os jovens entrevistados. Esse aspecto constitui um dado importante, uma vez que todos os participantes residem ou mantêm vínculos cotidianos com um território fortemente influenciado pela presença da Unidade de Conservação e pelas atividades econômicas, sociais e culturais a ela associadas.

Nesse sentido, as justificativas apresentadas pelos estudantes apontam que o não acesso às informações é significado de maneiras distintas. Enquanto alguns discursos apontam para dificuldades de acesso ou para a pouca circulação de informações em seus espaços de convivência, outros atribuem esse desconhecimento à falta de interesse pessoal em acompanhar os acontecimentos relacionados ao parque. Essa diversidade de posicionamentos revela que os processos de informação e participação não dependem apenas da disponibilidade de informações, mas também das formas pelas quais os sujeitos se reconhecem, ou não, como participantes legítimos das discussões que envolvem o território em que vivem.

Na sequência, os estudantes foram questionados acerca da participação dos moradores nos processos relacionados ao PEIb. As respostas dos estudantes apontam para uma participação limitada da população local nessa questão. Entre os quatorze participantes, sete afirmaram que os moradores não participam das questões relacionadas ao parque, enquanto quatro consideraram que há participação. Outros dois estudantes avaliaram que essa participação ocorre apenas parcialmente, e um não soube responder (Tabela 8).

Tabela 8 – Sentidos produzidos pelos estudantes sobre a participação dos moradores em questões relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca

Sentidos dos estudantes	Frequência (n)	Percentual (%)
Acredita que os moradores participam	4	28,6
Acredita que os moradores não participam	7	50,0
Acredita que participam em parte	2	14,3
Não soube responder	1	7,1
Total	14	100

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os dados revelam a existência de diferentes compreensões acerca dos processos participativos relacionados à Unidade de Conservação. Enquanto parte dos estudantes reconhece a presença dos moradores em determinadas discussões ou espaços de diálogo, outros produzem sentidos associados ao distanciamento da população local em relação às decisões que envolvem o parque. Desse modo, reconhecendo que a participação social é percebida de forma heterogênea pelos entrevistados, busquei compreender como esses sentidos são construídos nos discursos e quais experiências e interpretações os sustentam.

Entre os estudantes que reconhecem a existência de participação da comunidade local, os discursos a seguir produzem sentidos associados ao envolvimento dos moradores em questões relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca.

Sim, porque quando junta a população, né, eles fazem meio que um baixo assinado, então eles acabam tendo isso. (...) Eu acho que sim. Porque senão, eles fazem reuniões e tal, aí juntam umas pessoas também de mais importância, então, eu creio que sim.

Eu acho que sim, porque eles fizeram um... uma... meio que um... um contrato. Todas as pessoas que moram aqui podiam... entrar de graça, sabe? Fazer meio que um agendamento. Só as pessoas daqui, eu acho.

Eu acho que sim. (...) Eu importante ter opinião dos moradores. (...) Ah, porque eles são os moradores, né? Entendeu? Quando se trata de Ibitipoca, a atitude dos moradores, a opinião deles também é importante. (...) Ah, isso que eu já ouvi escutar, mas, assim, eu colhei as decisões e não sei, sabe?

No primeiro segmento, a participação dos moradores é associada à mobilização coletiva. Ao afirmar que "quando junta a população" e que os moradores fazem "meio que um abaixo-assinado", a estudante representa a participação como resultado da ação conjunta da comunidade em torno de interesses comuns. Contudo, o uso recorrente de expressões como "eu acho", "meio que" e "eu creio" reduzem o grau de comprometimento com a afirmação realizada, indicando que sua avaliação não se fundamenta em experiências diretas ou em um conhecimento consolidado sobre os processos participativos.

Ao considerar que nas reuniões "juntam umas pessoas também de mais importância", o discurso produz uma diferenciação entre os atores sociais envolvidos nesses espaços. Esse movimento pode ser compreendido como uma forma de legitimação, na medida em que determinados sujeitos são representados como mais relevantes ou mais aptos a participar das discussões e decisões relacionadas ao parque. Assim, ainda que a participação da comunidade seja reconhecida, ela não aparece como igualmente distribuída entre todos os moradores.

No segundo, a participação é significada a partir de um resultado concreto relacionado ao acesso ao parque. Ao mencionar que os moradores podem entrar gratuitamente mediante agendamento, o estudante interpreta essa medida como evidência de que a população local participa ou é considerada nos processos relacionados à Unidade de Conservação. Nesse caso, a participação não é associada diretamente à presença dos moradores em espaços de discussão, mas aos benefícios entendidos como destinados à comunidade. As expressões "eu acho" e "meio que um contrato" também revelam incertezas quanto ao conhecimento dos mecanismos que produziram essa medida. Desse modo, no discurso, há um processo de legitimação por racionalização, uma vez que a existência de um benefício concedido aos moradores é utilizada como justificativa para sustentar a ideia de que há participação da comunidade.

Já no terceiro discurso, a participação dos moradores é legitimada pelo pertencimento territorial. Ao afirmar que "eles são os moradores" e que, quando se trata de Ibitipoca, "a opinião deles também é importante", o estudante constrói uma avaliação normativa segundo a qual os habitantes da comunidade devem participar das decisões relacionadas ao território. O discurso mobiliza processos de identificação que vinculam os moradores ao lugar onde vivem e, consequentemente, às decisões que o afetam. Nesse caso, ocorre um processo de legitimação fundamentado em valores compartilhados, no qual a participação é justificada não por critérios técnicos ou institucionais, mas pelo vínculo social e territorial estabelecido entre a comunidade e o espaço sobre o qual incidem as decisões. Contudo, ao afirmar que "já ouvi escutar", mas

que não acompanha as decisões, o estudante indica que seu conhecimento sobre esses processos é indireto, construído a partir de discursos que circulam no território.

Em conjunto, os três discursos produzem sentidos favoráveis à inserção dos moradores nas questões relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca. No entanto, tais significações não se fundamentam em experiências diretas de envolvimento nos processos decisórios, mas em interpretações construídas a partir de acontecimentos, informações e discursos que circulam na comunidade. O uso recorrente das expressões "eu acho", "eu creio" e "já ouvi escutar" sugere um conhecimento indireto acerca desses processos.

Nesse contexto, a participação dos moradores é significada mais como um direito legítimo, uma expectativa ou uma possibilidade percebida pelos estudantes do que como um processo efetivamente conhecido e acompanhado por eles. Desse modo, os discursos revelam, simultaneamente, a valorização da presença da comunidade local nas questões relacionadas à Unidade de Conservação e um conhecimento limitado acerca das formas concretas pelas quais essa inserção ocorre.

Nos discursos a seguir, a participação dos moradores nas questões relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca é significada como limitada ou inexistente. Diferentemente dos segmentos anteriormente analisados, os estudantes produzem sentidos que associam os processos relacionados ao parque ao afastamento da população local e à baixa capacidade de influência dos moradores sobre as decisões que envolvem o território.

Aqui, eu acho que mais, a população de Ibitipoca não participa muito não. Assim, que eu, ou outras pessoas, que eu vejo não participam. Mas participam os turistas que vêm para conhecer o parque. Aqui é um lugar turístico, mas a população em si, eu acho que não.

Não, é que muita gente evita falar para não ter, arrumar confusão. Porque não é escutado. (...) É o pessoal de fora que vota para o parque. E como é as pessoas de fora que trazem dinheiro para o parque, eles ganham mais votos. Ganham mais voz.

Os de fora acaba tendo mais... Como é que falo? Mais... Como é que eu falo? Mais lei, que... Tudo mais alto. Também os pessoal lá de Lima mandam bastante aqui ainda. (...) A pessoa nativa tem muito poder ainda.

Não. Inclusive, no grupo de Ibitipoca, isso é uma questão bem... Eu estou no grupo, né? E tem reclamação direta assim, por conta dos turistas também, tipo, muita gente faz reclamação. Muita gente tenta falar com os órgãos superiores, mas ninguém é ouvido.

No primeiro segmento, a fala da estudante produz uma diferenciação entre dois grupos sociais: a população local e os turistas. Ao afirmar que "a população de Ibitipoca não participa muito não", mas que "participam os turistas que vêm para conhecer o parque", a estudante constrói uma representação em que os moradores ocupam uma posição periférica nos processos

relacionados à Unidade de Conservação, enquanto os visitantes aparecem como atores mais presentes ou influentes. Dessa maneira, mesmo que o uso da expressão "eu acho" reduza o grau de comprometimento com a afirmação realizada, o discurso produz uma oposição entre aqueles que habitam o território e aqueles que o frequentam temporariamente. Essa construção discursiva caracteriza um processo de diferenciação, ao representar grupos distintos ocupando posições desiguais em relação às possibilidades de participação nas questões relacionadas ao parque.

No segundo segmento, a ausência de participação dos moradores é explicada por relações de poder que atravessam os processos decisórios. Ao considerar que "muita gente evita falar para não arrumar confusão" e que "não é escutado", o estudante produz uma representação dos moradores como sujeitos cujas vozes possuem pouca capacidade de interferir nas decisões relacionadas ao parque. A justificativa apresentada associa essa desigualdade ao valor econômico atribuído aos visitantes, sintetizada na afirmação de que "as pessoas de fora [...] trazem dinheiro para o parque" e, por isso, "ganham mais votos" e "ganham mais voz".

Discursivamente, há uma relação causal entre capacidade econômica e poder de influência, produzindo sentidos que vinculam a legitimidade para participar das decisões ao valor econômico atribuído aos diferentes grupos sociais. Nesse contexto, os moradores locais aparecem em posição de menor influência, enquanto os atores externos vinculados às dinâmicas turísticas são representados como mais capazes de interferir nos rumos do território. Sendo assim, a fala do estudante releva um processo de legitimação por racionalização, uma vez que a maior influência desses sujeitos é explicada e justificada por sua contribuição econômica para o parque. No entanto, o discurso também enuncia uma compreensão de desigualdade nos processos participativos, sugerindo que a capacidade de gerar recursos econômicos se sobrepõe ao pertencimento territorial como critério de influência sobre as decisões.

No terceiro fragmento, ao afirmar que "os de fora" possuem "mais lei" e que "tudo [é] mais alto", o estudante constrói uma representação segundo a qual determinados atores externos ao território dispõem de maior autoridade e capacidade de influência sobre as questões relacionadas ao parque. Assim como no discurso anterior, emergem sentidos associados a relações desiguais de poder entre diferentes grupos que disputam influência sobre o território.

Porém, ao dizer que "o pessoal lá de Lima manda bastante aqui ainda" e que "a pessoa nativa tem muito poder ainda", o estudante relativiza a ideia de uma exclusão completa da população local dos processos relacionados ao PEIb. O uso do termo "ainda" sugere a permanência de certo poder e capacidade de influência dos moradores, mesmo diante da atuação

de atores externos. Dessa forma, o discurso produz sentidos mais complexos sobre as relações de poder no território, indicando a coexistência de diferentes grupos sociais que disputam influência sobre as decisões.

Já no quarto segmento, a significação sobre o modo como ocorre a participação da comunidade é construída a partir de experiências e informações provenientes dos espaços de convivência comunitária. Ao mencionar o "grupo de Ibitipoca", a estudante mobiliza relações intertextuais que remetem a debates, reclamações e posicionamentos compartilhados entre os moradores.

Diferentemente dos demais discursos, a entrevistada não representa a população local como desinteressada ou ausente dos processos relacionados ao parque. Pelo contrário, ao afirmar que "muita gente faz reclamação" e que "muita gente tenta falar com os órgãos superiores", ela constrói uma representação da comunidade como sujeito coletivo que busca manifestar suas demandas e reivindicações. No entanto, a afirmação de que "ninguém é ouvido" produz sentidos de deslegitimação dessas vozes, sugerindo que a existência de manifestações e tentativas de diálogo não se converte necessariamente em influência sobre as decisões. O discurso desloca, portanto, a problemática da participação para a efetividade dos mecanismos de escuta e consideração das demandas locais, produzindo uma crítica às formas pelas quais a relação entre comunidade e instâncias decisórias é percebida pela estudante.

Os discursos analisados produzem sentidos que associam a participação da comunidade local a processos marcados por desigualdades de influência e reconhecimento. As significações construídas pelos estudantes indicam que determinados grupos sociais possuem maior capacidade de interferir nas decisões relacionadas ao parque, enquanto aos moradores é atribuída uma capacidade reduzida de influência sobre os rumos do território. Em alguns discursos, essa assimetria é explicada a partir da importância econômica atribuída aos visitantes e aos turistas. Em outros, os estudantes destacam que a comunidade procura se posicionar e apresentar suas demandas, mas avaliam que essas manifestações nem sempre produzem efeitos nas tomadas de decisão.

Desse modo, a participação social é representada como um processo atravessado por relações desiguais de poder, tensões relacionadas à democratização das deliberações em áreas protegidas e à efetiva inserção das populações locais nos processos que incidem sobre seus territórios.

Os discursos a seguir produzem sentidos distintos dos anteriormente analisados à medida que problematizam não apenas a participação dos moradores, mas a própria

legitimidade de suas opiniões. Em ambos os casos, observa-se a construção de hierarquias entre diferentes atores sociais, nas quais determinadas vozes são representadas como mais qualificadas ou legítimas para participar das decisões que envolvem o território.

Ah, eu acho que não. Assim, porque no parque tem órgãos mais importantes. Não digo que a população não seja importante. Mas seria... eu acho que não. (...) Depende do pensamento da população.

Tem que ser considerada, mas é meio difícil considerar certas opiniões. As pessoas aqui, elas são difíceis, são pessoas difíceis de lidar. Então a opinião delas tem que ser meio é… controlada, né? Porque o povo aqui é difícil. Mas é muito importante também.

No primeiro discurso, no trecho "no parque tem órgãos mais importantes", a estudante estabelece uma diferenciação entre as instâncias institucionais e a população local. Mesmo que procure atenuar essa posição ao afirmar que "não digo que a população não seja importante", sua fala produz uma hierarquização dos sujeitos envolvidos nos processos decisórios, atribuindo maior relevância aos órgãos responsáveis pela gestão do parque. Ao acrescentar que a consideração da opinião dos moradores "depende do pensamento da população", o discurso introduz uma avaliação que relativiza a legitimidade dessas vozes, sugerindo que nem todas as opiniões seriam igualmente válidas ou adequadas para influenciar as decisões.

No segundo discurso, esse movimento torna-se ainda mais explícito. Ao afirmar que "é meio difícil considerar certas opiniões", que "as pessoas aqui são difíceis de lidar" e que suas opiniões precisam ser "controladas", o estudante produz uma representação negativa da população local. Desse modo, ainda que o estudante também reconheça que a opinião dos moradores é importante, seu discurso estabelece condições para sua aceitação, atribuindo às outras instâncias a função de regular as manifestações da comunidade nos processos de tomada de decisão.

Assim, nesses discursos ocorre um processo de legitimação dos órgãos e instâncias responsáveis pela gestão do parque, representados como atores mais importantes e mais autorizados a opinar e decidir. Simultaneamente, os discursos enunciam processos (a) de fragmentação, por diferenciação, que posiciona a população local sob formas de dominação, uma vez que suas opiniões aparecem como passíveis de avaliação, controle ou mediação; e (b) de naturalização, ao apresentarem como normais e justificáveis relações hierárquicas que atribuem maior autoridade decisória a gestores e especialistas do que aos moradores diretamente envolvidos com o território.

Como a participação social também é atravessada pelas formas de circulação das informações no território, nesta etapa da entrevista também questionei os estudantes sobre os

processos de comunicação estabelecidos entre o Parque Estadual do Ibitipoca e a comunidade local, bem como sobre os canais por meio dos quais essas informações chegam aos moradores. Nesse contexto, os estudantes mencionaram diferentes canais e formas de circulação de informações. Entre os meios citados aparecem os grupos comunitários, os jornais locais, o site institucional e as redes sociais do parque.

Por meio de falas como "todo mundo conversa através do grupo", "no grupo de Ibitipoca sai muita coisa", "corre pela vila", "pelo site comunica" e "Instagram", a comunicação é predominantemente significada a partir dos meios pelos quais as informações circulam no território. Ainda houve a presença de expressões como "eu acho" e "não tenho essa certeza", o que sinaliza um conhecimento parcial sobre a existência desses canais de comunicação, sugerindo que os estudantes não acompanham de forma direta ou sistemática os processos informativos relacionados à UC. Desse modo, nesses discursos, a comunicação é significada menos como um processo institucional formal e mais como uma dinâmica de circulação de informações mediada pelas relações comunitárias e pelos meios digitais presentes no cotidiano da população.

Uma significação distinta emerge no discurso de outro estudante, ao afirmar que: "A comunicação [é] muito boa. (...) É quando faz reunião, né? Aqui na AMAI, faz muita reunião. Aqui. Ou do parque, ou dos vereadores". Nesse fragmento discursivo, o estudante associa a comunicação aos processos de encontro e diálogo realizados pela Associação de Moradores e Amigos do Distrito de Conceição de Ibitipoca (AMAI), representando esse espaço como um importante via de interlocução entre a comunidade e os diferentes atores envolvidos nas questões do território.

Outro aspecto importante desse discurso é que, ao mencionar a realização de reuniões relacionadas ao parque, aos vereadores e a outras questões de interesse coletivo, o estudante produz sentidos que significam a associação de moradores como um espaço de representação da comunidade local e de articulação entre diferentes demandas presentes no território. Desse modo, a AMAI é significada como um espaço de articulação entre diferentes sujeitos, demandas e instituições, funcionando como um canal por meio do qual informações circulam e questões sobre o território podem ser discutidas coletivamente.

Além disso, ao reconhecer a associação como um espaço recorrente de reuniões e diálogo, o discurso anuncia a presença de formas organizadas de participação comunitária no território. A comunicação deixa de ser representada apenas como circulação de informações por grupos, redes sociais ou meios digitais e passa a ser associada a espaços coletivos de

representação e interlocução, nos quais a população local pode estabelecer relações com diferentes instâncias políticas e institucionais.

Os discursos anteriores reconhecem a existência de diferentes canais de comunicação entre o parque e a comunidade. Outros estudantes, no entanto, apresentam questionamentos sobre o alcance e a efetividade dessa comunicação.

No trecho "É. Ah, é muito pouco. É poucas pessoas que estão por dentro disso", um dos estudantes produz uma representação da informação como algo que não circula de forma ampla entre os moradores, sugerindo que o conhecimento acerca das questões do PEIb permanece restrito a determinados grupos da comunidade. Essa compreensão é aprofundada nos discursos a seguir:

> Não, não, não depende. É porque... Igual eu te falei, tem um grupo, mas eu acho que a gente não sabe, assim, de todas as coisas que acontecem lá. Mas algumas coisas, assim, tipo como... Quando tem palestras, essas coisas.

> É algo tudo muito encoberto, sabe? É como se a população de Ibitipoca fossem marionetes aos olhos dos órgãos superiores. Eles não sabem de nada e do pouco que eles sabem são calados porque ninguém faz nada. (...) Acredito eu que seja o próprio pessoal mesmo da Prefeitura de Lima Duarte. Eles ficam cientes de todas as coisas, de todos os problemas não só do parque, mas aqui de Ibitipoca também. A gente tem problema de saneamento tem muitos problemas aqui a serem cuidados, sabe? E é algo que não é visto.

No primeiro discurso, na afirmação "a gente não sabe, assim, de todas as coisas que acontecem lá", a estudante produz uma avaliação que relativiza a efetividade desses processos comunicativos. Ainda que reconheça a divulgação de determinadas atividades, como palestras e eventos, o discurso sugere que o acesso às informações ocorre de forma parcial, de modo que nem todos os fatos chegam ao conhecimento da população local.

No segundo fragmento, ao caracterizar a comunicação como "algo tudo muito encoberto", a estudante atribui aos processos de circulação de informações uma dimensão marcada pela falta de transparência. Esse sentido é reforçado pela metáfora das "marionetes", por meio da qual os moradores são significados como sujeitos com reduzida autonomia e pouca capacidade de interferir nos processos que afetam o território. Nessa construção discursiva, a população local ocupa uma posição de subordinação diante de decisões tomadas em espaços dos quais se encontra distante.

A crítica da estudante é ampliada ao afirmar que os moradores "não sabem de nada" e que, mesmo quando sabem, "são calados". Essas afirmações produzem sentidos que associam a ausência de respostas aos problemas da comunidade às dificuldades enfrentadas pelos moradores para se manifestar e reivindicar suas demandas. Nessa perspectiva, a comunicação

não se restringe à circulação de informações, mas envolve também o reconhecimento das demandas da população local e suas possibilidades de participação nos processos que afetam o território.

Ao mencionar a Prefeitura de Lima Duarte e os chamados "órgãos superiores", a estudante estabelece uma distinção entre aqueles que detêm informações e capacidade de intervenção e aqueles que convivem cotidianamente com os problemas do território. A referência ao saneamento e a outras demandas da comunidade reforça sua avaliação crítica acerca da atuação dessas instâncias, deslocando a discussão para além das questões relacionadas ao parque e sugerindo, em seu discurso, um distanciamento entre os moradores e os espaços de decisão.

A concessão do Parque Estadual do Ibitipoca emerge em um dos discursos como elemento central para a compreensão das relações entre o parque e a comunidade, constituindo a única referência explícita a esse processo ao longo das entrevistas. Na fala "depois que aconteceu essa concessão (...) eu acho que teve mudança", o estudante associa a concessão a transformações nas formas de comunicação e interlocução estabelecidas entre a Unidade de Conservação e a população local. Ainda que não especifique quais mudanças ocorreram, o discurso significa esse acontecimento como um marco capaz de alterar as relações entre o parque e os moradores.

Essa compreensão, entretanto, não se estende à forma como o estudante avalia a consideração da opinião dos moradores. Diante de seu entediemnto de que a concessão teria produzido mudanças nas relações entre o parque e a comunidade, procurei aprofundar essa questão perguntando se, em sua avaliação, a opinião dos moradores era considerada. Em resposta, afirmou:

> Eu acho que sim, porque eles fizeram um... uma... meio que um... um contrato. Todas as pessoas que moram aqui podiam entrar de graça, sabe? Fazer meio que um agendamento. Só as pessoas daqui eu acho.

Nesse contexto, a gratuidade de acesso ao parque destinada aos moradores locais é apresentada como um elemento que sustenta sua compreensão de que os interesses da comunidade foram considerados. A participação, portanto, não é significada a partir da inserção direta dos moradores nos processos de discussão e tomada de decisão, mas pelos efeitos concretos percebidos em seu cotidiano, ou seja, a gratuidade de acesso ao parque pelos moradores.

Assim, ao compreender que os interesses da comunidade são contemplados em razão de determinados benefícios, o discurso do estudante dialoga com aspectos discursivos que emergiram do contexto social de produção discursiva, no qual as contrapartidas previstas para a comunidade, entre elas a gratuidade de acesso ao parque destinada aos moradores locais, são apresentadas como evidências de uma gestão participativa. Desse modo, o significado da participação social é recontextualizado, deslocando-se dos processos de deliberação e tomada de decisão para o acesso a benefícios e contrapartidas institucionalmente estabelecidos. Com isso, um direito político de influenciar as decisões passa a ser significado como uma forma de participação condicionada, regulada e limitada aos mecanismos previstos no processo de concessão. Essa compreensão contribui para reforçar a legitimidade do processo concessório sem enfrentar as críticas relativas à efetiva participação das comunidades na tomada de decisões.

Além disso, quando os estudantes relatam que tomam conhecimento das discussões sobre o parque principalmente por meio de grupos nas redes sociais, conversas com familiares, moradores da comunidade e outros espaços informais de circulação de informações, seus discursos estabelecem relações intertextuais com outro aspecto evidenciado no contexto social de produção discursiva. Durante as audiências públicas, foram problematizados os limites da efetivação da participação social e as assimetrias de poder presentes nos processos de tomada de decisão relacionados ao parque, uma vez que a participação da comunidade permaneceu, em grande medida, restrita aos espaços formais, como as audiências públicas e os conselhos gestores.

Nesse sentido, os discursos dos estudantes sugerem que sua relação com esse processo ocorre predominantemente como receptores e intérpretes de informações produzidas por outros atores sociais, e não como sujeitos diretamente envolvidos nos espaços de deliberação, reforçando os sentidos produzidos no contexto social de produção acerca dos limites da participação social na gestão do Parque Estadual do Ibitipoca.

As análises realizadas nesta seção revelam que as significações produzidas pelos estudantes acerca das Unidades de Conservação e de suas finalidades, como o acesso à natureza, o turismo e a participação social não são homogêneas, mas atravessadas por diferentes experiências, disputas de sentidos e relações de poder presentes no território. Se, por um lado, emergiram sentidos acerca das UCs associados à preservação ambiental e ao reconhecimento da importância dos parques para a proteção da natureza; por outro, predominaram representações vinculadas ao turismo, à geração de renda e à valorização econômica do

território, revelando a presença de discursos que articulam a conservação ambiental às dinâmicas de uso econômico da natureza.

No que se refere ao acesso à natureza, os discursos revelaram compreensões que ultrapassam a simples proximidade física dos ambientes naturais, fazendo emergir questões relacionadas às condições concretas de acesso, como renda, trabalho, disponibilidade de tempo, custos e regras de utilização dos espaços protegidos. Tais significações demonstram que o acesso à natureza é produzido por relações sociais e econômicas que ampliam ou restringem as possibilidades de vivência dos sujeitos, corroborando reflexões que problematizam a democratização do acesso aos bens ambientais e às áreas protegidas.

As análises sobre a participação social permitiram compreender que os estudantes não produzem uma compreensão única acerca da relação entre a comunidade e o parque. Alguns reconhecem a existência de canais de comunicação e espaços de participação, enquanto outros destacam dificuldades de escuta, baixa influência dos moradores e distanciamento dos processos de decisão. Os discursos também expressam diferentes posicionamentos sobre as relações de força e poder presentes na gestão do parque, trazendo à tona questões relacionadas ao reconhecimento das demandas locais, às formas de participação da população e à influência de diferentes sujeitos e instituições nas decisões que envolvem o território.

Essas significações reforçam a compreensão de que os sentidos atribuídos às questões ambientais não são produzidos de forma isolada dos contextos sociais em que os sujeitos vivem. Os sentidos atribuídos à natureza, ao parque e à sua gestão são produzidos nas relações sociais vividas pelos sujeitos e nas dinâmicas que constituem o território. Nessa perspectiva, as questões ambientais não aparecem como uma dimensão separada da vida social, mas como parte de um conjunto de relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais que se articulam na produção da realidade.

Assim, os discursos analisados ao longo desta seção permitem avançar para o problema social que orienta esta pesquisa. As significações produzidas pelos estudantes acerca das Unidades de Conservação, do turismo, do acesso à natureza e da participação social revelam que suas compreensões não são produzidas de forma neutra, mas constituídas em contextos sociais atravessados por disputas de sentidos, interesses e posições ideológicas que buscam legitimar determinadas formas de compreender e se relacionar com a natureza.

Nessa direção, na próxima seção, analiso as significações produzidas pelos estudantes acerca da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca. Tomando esse processo como uma expressão concreta das transformações contemporâneas que incidem sobre a capitalização da

natureza, busco compreender como os jovens significam a concessão do parque e quais sentidos atribuem às mudanças produzidas no território, analisando os sentidos atribuídos aos conflitos, às disputas e às injustiças socioambientais que emergem nesse contexto.

5.4 A CONCESSÃO DO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA E A CAPITALIZAÇÃO DA NATUREZA: SIGNIFICAÇÕES EM DISPUTA

Compreendendo que a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca produziu mudanças e tensões no território, procurei analisar como esse processo é significado pelos estudantes e se os conflitos, problemas e injustiças socioambientais associados a ele emergem em seus discursos. Nesta seção, a análise dos discursos não se restringe a significações sobre a concessão em si, mas procura apreender quais problemáticas ambientais locais são reconhecidas pelos sujeitos, quais sentidos lhes são atribuídos e de que modo tais construções discursivas expressam, ocultam ou tensionam conflitos que atravessam o território. Assim, interessou-me compreender como os estudantes significam as transformações produzidas em seu contexto de vida e quais elementos dessas disputas socioambientais se tornam visíveis em suas formas de representar e interpretar a realidade.

Nesse sentido, primeiramente, serão analisadas as significações produzidas pelos estudantes acerca da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, procurando compreender como esse processo é percebido e significado pelos sujeitos. Posteriormente, a análise volta-se para as problemáticas ambientais locais que emergem nos discursos, buscando identificar conflitos, tensões e transformações socioambientais reconhecidos pelos estudantes no território.

5.4.1 Sentidos sobre a concessão do Parque estadual do Ibitipoca

Nesta etapa da entrevista, procurei inicialmente identificar se os estudantes tinham conhecimento sobre o processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca. Entre os quatorze participantes, nove relataram conhecer ou já ter ouvido falar sobre a concessão, ao passo que cinco afirmaram desconhecer sua ocorrência. Cabe destacar que um dos estudantes que não conhecia o processo havia se mudado recentemente para Conceição de Ibitipoca (Tabela 9).

Tabela 9 – Conhecimento dos estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca

Conhecimento sobre a concessão	Número de estudantes	Percentual

Conheciam ou já tinham ouvido falar sobre a concessão	9	64,3%
Desconheciam a existência da concessão	5	35,7%
Total	4	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

A distribuição das respostas aponta que o conhecimento sobre a concessão não estava presente de forma homogênea entre os estudantes entrevistados. Embora esse resultado possa indicar diferenças no acesso às informações e aos debates relacionados ao processo de concessão, essa interpretação requer cautela. Considerando que muitos dos entrevistados eram crianças quando ocorreram as principais discussões públicas sobre o tema, o desconhecimento manifestado por alguns estudantes também pode estar relacionado às suas condições geracionais e às diferentes oportunidades de acompanhar esses debates. Assim, tal realidade pode influenciar os sentidos produzidos acerca da concessão e as significações atribuídas a esse processo na atualidade.

Entretanto, esse resultado merece ser analisado à luz do contexto em que a pesquisa foi realizada. Decorridos aproximadamente três anos da implementação da concessão, cujo contrato foi formalmente assinado com a empresa Parquetur em maio de 2023, o fato de metade dos estudantes ainda desconhecer esse processo sugere que a mudança no modelo de gestão do Parque Estadual do Ibitipoca não se constituiu como uma referência significativa nos discursos produzidos por esses jovens acerca do parque. Tal aspecto torna-se particularmente relevante ao considerar que a concessão representou uma importante transformação institucional na gestão da Unidade de Conservação, indicando que os significados associados a esse processo não foram amplamente apropriados pelas novas gerações, seja em razão das condições geracionais dos entrevistados, seja pela limitada centralidade que esse debate passou a ocupar no cotidiano da comunidade.

Dessa maneira, mais do que identificar se os estudantes sabiam ou não da concessão, interessava-me compreender como os discursos produzidos pelos estudantes, em articulação com seu contexto social de produção, revelam os processos de construção, circulação e apropriação de conhecimentos sobre a concessão, bem como as significações, as vozes sociais e as memórias discursivas mobilizadas em seus enunciados. Nessa perspectiva, os discursos analisados a seguir permitem identificar diferentes formas de circulação das informações, bem como distintos níveis de apropriação dos debates e posicionamentos que acompanharam o processo de concessão do PEIb. A análise apresentada a seguir concentra-se nos discursos dos estudantes que afirmaram ter conhecimento da concessão.

É, eu fiquei sabendo. (...) O que aconteceu não, mas eu sei que ele ficou privado. (...) Não, eu fiquei sabendo através do grupo mesmo. (...) É, sim. Pessoal, tentando fazer abaixo assinado, sabe? Para não acontecer isso, essas coisas.

Ah, algumas pessoas falavam (...) Ibitipoca tem um grupo. (...) Foi na época. (...) Isso eu vi no grupo. Depois eu escutei na rua. (...) A gente comentou, mas, assim, minha família não estava tão informada. Pegou as coisas pelos ares.

Meu pai chegou a comentar, só que não foi muito tempo, não, entendeu?

Nos três discursos, o conhecimento sobre a concessão aparece associado às formas cotidianas de circulação das informações na comunidade, como redes informais. No primeiro fragmento, a estudante afirma ter tomado conhecimento do processo por meio de grupos locais, indicando que o tema circulava entre os moradores da comunidade. Ao mesmo tempo, reconhece que não sabe exatamente "o que aconteceu", mas afirma que o parque "ficou privado", demonstrando uma compreensão particular sobre a concessão. A referência aos abaixo-assinados realizados "para não acontecer isso" também revela que ela teve contato com posicionamentos contrários ao processo. Assim, a concessão aparece não apenas como uma informação que circulou na comunidade, mas como um tema atravessado por disputas de sentidos e formas de resistência que alcançaram os estudantes por meio dessas redes de comunicação.

De forma semelhante, no segundo fragmento, o entrevistado reporta aos grupos comunitários e às conversas cotidianas a principal fonte de seu conhecimento sobre a concessão. Ao relatar que soube do processo por meio de um grupo local e, posteriormente, pelas conversas que ocorriam "na rua", o discurso produz uma representação da concessão como um tema que extrapolou os espaços institucionais e passou a integrar as interações sociais do território. Porém, ao afirmar que os familiares "não estavam tão informados" e que as informações foram obtidas "pelos ares", o discurso sugere que a concessão alcançou diferentes espaços sociais da comunidade, mas nem sempre acompanhada de informações aprofundadas sobre suas características ou implicações, indicando um processo de circulação marcado pela fragmentação.

O papel das relações familiares na circulação das informações também aparece no terceiro discurso. Ao afirmar que o pai comentou sobre o assunto, mas "não foi muito tempo", o estudante demonstra um contato breve com o tema, revelando uma apropriação mais limitada do debate. Nesse contexto, os discursos a seguir reúne estudantes que também afirmam ter ouvido falar da concessão, mas não identificam claramente como tiveram acesso às informações.

Teve, mas eu não lembro como é que foi. Eu só ouvi por altos. Que me falaram pros altos. (...) Ah, não faço a mínima ideia. Não lembro.

Só que falaram aí, falou, ó, tá tendo um trem aí, que vai acabar com o parque. Eu falei, aí gente não é possível.

Só ouvi falar e não entendo. Não entrei em detalhe não. (...) Aí só trocou a empresa lá, né? Parquetur. (...) Tem mais uma empresa lá porque antes tinha o IEF. (...) O IEF tem bastante tempo aqui, comandava o parque (...) é, pro um lado é bom, pro outro não sei.

Vixe... Eu fiquei sabendo teve uma discussão só sobre isso aí, mas exatamente sobre o assunto mesmo, eu não lembro. (...) Acho que tinha gente contra. (...) eu não lembro muito não.

No primeiro fragmento, ao utilizar repetidamente expressões como "não lembro" e "não faço a mínima ideia", o discurso demarca um distanciamento em relação ao tema. Ainda que reconheça ter tomado conhecimento da concessão, não consegue recuperar informações ou posicionamentos associados ao debate. Já no segundo fragmento, o estudante também não explicita como tomou conhecimento da concessão. Ao afirmar que "falaram aí" que a medida "ia acabar com o parque", ele faz referência a opiniões e interpretações que circulavam na comunidade. Essa construção remete a uma forma de intertextualidade manifesta, uma vez que sua fala recupera e reproduz posicionamentos de outros sujeitos acerca dos possíveis efeitos da concessão.

A utilização de sujeitos indeterminados contribui para apresentar a situação como algo que circulava na comunidade, porém sem a identificação de quem a formulava ou divulgava. Dessa forma, o que permanece em sua memória não são informações sobre as características da concessão, mas uma interpretação específica acerca de seus possíveis impactos sobre o parque. Já a expressão "aí gente, não é possível" revela uma avaliação produzida pelo estudante diante da informação recebida, indicando um posicionamento de estranhamento em relação à consequência atribuída à concessão.

O fragmento seguinte apresenta um conhecimento mais elaborado sobre o tema. Ao mencionar a substituição do IEF por uma empresa privada, identifica atores envolvidos no processo e demonstra compreender que houve mudanças na administração da UC. Entretanto, ao afirmar que a mudança pode ser boa "por um lado", mas sem conseguir desenvolver essa avaliação, seu discurso permanece marcado por ambiguidades e incertezas quanto aos impactos da concessão.

Por sua vez, no último discurso, a estudante relata não se lembrar exatamente das discussões sobre a concessão. O que permanece em sua fala é a referência à existência de posicionamentos distintos em relação ao processo. Ao afirmar que "tinha gente contra", o

discurso incorpora vozes e posicionamentos que circularam socialmente na comunidade, revelando uma forma de intertextualidade associada aos debates produzidos naquele contexto. Nesse caso, é possível apreender que os debates produzidos na comunidade deixaram marcas em sua memória, fazendo com que as controvérsias associadas ao processo fossem mais facilmente recordadas do que suas características concretas, objetivos ou formas de implementação.

Após buscar compreender como os estudantes tomaram conhecimento da concessão e quais informações permaneceram em suas memórias discursivas, na etapa seguinte da entrevista, procurei apreender como os sujeitos significam as transformações associadas a esse processo. Desse modo, as análises apresentadas a seguir revelam os sentidos atribuídos às possíveis mudanças e impactos da concessão sobre o parque, a comunidade e o território.

Em um primeiro momento, analiso discursos que produzem sentidos associados à ausência ou ao reconhecimento de poucas mudanças decorrentes da concessão. Em todos eles, observa-se a compreensão de que o processo não produziu transformações significativas. Ainda assim, as justificativas apresentadas pelos estudantes revelam diferentes formas de interpretar e significar seus possíveis impactos.

Eu acho que não, porque o número de turistas também continua o mesmo.

Continua sendo a mesma coisa. (...) Acho que pode prejudicar muito... Muitas pessoas. (...) Das pousadas, essas coisas assim. (...) Vixe... Não sei. Não sei explicar. Turistas. Diminuir.

No primeiro fragmento, ao afirmar que “o número de turistas continua o mesmo”, a estudante constrói sua avaliação sobre a concessão a partir de um dos aspectos mais visíveis da realidade local: o fluxo turístico. Nesse discurso, a permanência da quantidade de visitantes funciona como elemento que sustenta a interpretação de que a concessão não produziu transformações significativas. O turismo é, portanto, mobilizado como principal referência para avaliar os efeitos da concessão, indicando que as mudanças decorrentes desse processo são significadas a partir de seus possíveis reflexos sobre a atividade turística. Esse posicionamento sugere a influência de concepções que atribuem centralidade ao turismo na interpretação das transformações locais e na avaliação das mudanças relacionadas à gestão da UC.

Ao encontro dessa compreensão, o segundo fragmento também mobiliza o turismo como principal referência para significar os possíveis efeitos da concessão. Ao afirmar que “continua sendo a mesma coisa”, a estudante inicialmente não reconhece mudanças concretas decorrentes do processo. Entretanto, ao ser questionada sobre possíveis impactos, menciona prejuízos para as pousadas e associa tais consequências à diminuição do número de turistas.

Assim, mesmo sem identificar transformações efetivamente ocorridas, sua interpretação da concessão permanece ancorada na atividade turística. Como observado no discurso anterior, esse posicionamento sugere a influência de concepções que atribuem centralidade ao turismo na dinâmica local, fazendo com que as mudanças relacionadas ao parque sejam interpretadas principalmente a partir de seus possíveis reflexos econômicos sobre a comunidade.

No terceiro fragmento, a compreensão de que a concessão não produziu mudanças significativas é justificada a partir das próprias experiências do estudante. Ao explicar que sua primeira visita ao parque ocorreu após a concessão, o enunciador reconhece não possuir referências que lhe permitam comparar a gestão anterior com a atual. Nesse sentido, sua avaliação não decorre da observação de permanências entre dois momentos distintos, mas da impossibilidade de estabelecer tal comparação. O discurso evidencia que os sentidos produzidos acerca da concessão são condicionados pela posição ocupada pelo sujeito em relação ao fenômeno analisado, uma vez que sua experiência se restringe ao contexto posterior à implementação da nova forma de gestão.

Diferentemente dos discursos analisados anteriormente, os fragmentos a seguir reconhecem a existência de mudanças associadas à concessão. Contudo, tais transformações são significadas principalmente a partir de aspectos relacionados ao funcionamento interno da UC, sem referências mais amplas às suas possíveis implicações para a comunidade ou para o território.

Aí depois eles falaram, depois, depois de muito tempo, eles falaram que tiveram essa mudança aí. Aí, mandaram o link pra nois, aí eu fiz um negócio para poder entrar de graça, mas nem usei não. Porque eu não vou lá. (...) Teve, mudou a portaria. a recepção mudou bastante também, né? Tem mais guia lá disponível dentro, essas coisas mudou bastante.

Ah... Teve. Assim, questão de segurança. (...) Sim. Porque na entrada, antigamente, era só... Era só entrar no... Era só... Aí, como é que fala? (...) Mostrar o... Mostrar o comprovante de residência, e pode ir embora. Hoje tem que ir no aplicativo, tem que agendar, ir... Tem que levar a identidade, um monte de coisa. (...) Tem que mandar mensagem para eles, ir lá no site deles, agendar. Aí chegar lá, tem que mostrar a identidade, comprovante de residência, tem que ter um responsável, entendeu?

Eu acho isso melhor, porque terceirizando o parque não é qualquer um que entra e sai. Eles escolhem as pessoas. (...) Antes, eu acho que era mais liberal. entrava muita pessoa com bebida, e drogas, essas coisas. E aí sofria acidente lá dentro. (...) Para mim, não mudou muita coisa, não. Pelo parque ser terceirizado, como eu falei, aí vem muita gente. (...) Aumentou, aumentou o número. No final de semana aqui, pessoas que usam motos, outras coisas para trabalhar, tem que andar tudo a pé, porque as ruas são enchem todas de carro. carro para lá e para cá, não tem.

Eu acho que quem comanda o parque, vamos dizer, que é meio que uma empresa. Agora não é governo que comanda, a empresa. Eu acho que se fala privatizada. Acho que é isso. Aí meio que cobra para entrar? Quando é turista, quando é morador, cobra metade. (...) Eles liberam o cadastro. Não paga. Mas quem não consegue fazer, tanto por falta de estudo ou motivo, acessibilidade, não entra na meia entrada.

No primeiro fragmento, ao mencionar alterações na portaria, na recepção e na disponibilidade de guias, o estudante constrói uma avaliação positiva das transformações observadas, associando a concessão à melhoria da experiência de visitação. As mudanças destacadas concentram-se em elementos visíveis do funcionamento do parque, sugerindo que seus efeitos são percebidos principalmente a partir da organização do uso público da unidade.

De forma semelhante, no segundo fragmento, as mudanças recaem principalmente sobre as normas de acesso. Ao comparar os procedimentos adotados antes e depois da concessão, a estudante destaca a ampliação das exigências para entrada dos visitantes, mencionando aplicativos, agendamentos e apresentação de documentos. Nesse discurso, as transformações produzidas pela concessão são significadas a partir do fortalecimento dos mecanismos de regulação e controle do acesso à Unidade de Conservação.

Assim como nos discursos anteriores, no terceiro fragmento, as mudanças destacadas concentram-se no funcionamento da unidade e na gestão dos visitantes, reforçando uma compreensão da concessão centrada nas transformações observadas no espaço protegido. Ao afirmar que "não é qualquer um que entra e sai", o estudante produz uma avaliação positiva das novas formas de regulação do acesso, associando-as ao aumento da segurança e à redução de comportamentos considerados inadequados no interior do parque.

No quarto fragmento, o estudante também associa a concessão a mudanças relacionadas ao funcionamento interno do parque. Entretanto, enquanto os demais participantes destacam aspectos operacionais da gestão, esse discurso introduz uma problematização das condições de acesso. Nesse contexto, o estudante demonstra compreender a mudança na administração do parque ao afirmar que "agora não é governo que comanda, é a empresa", aproximando a concessão da ideia de privatização. Ainda que utilize expressões de incerteza ("eu acho" e "acho que se fala privatizada"), seu discurso revela que a principal transformação percebida está relacionada à transferência da gestão para um agente privado.

Essa mudança é associada, em seguida, aos mecanismos de cobrança de ingresso e aos procedimentos de cadastramento destinados aos moradores locais. Ao afirmar que pessoas que não conseguem realizar o cadastro "por falta de estudo ou motivo, acessibilidade" acabam não obtendo o benefício da meia entrada, o estudante desloca a discussão para as desigualdades que podem emergir dos próprios mecanismos criados para regular o acesso ao parque. Nesse sentido, o discurso produz uma avaliação crítica das condições de acesso, ao reconhecer que

determinados grupos podem enfrentar maiores dificuldades para usufruir dos benefícios previstos pela gestão.

Assim, o discurso tensiona processos de legitimação presentes nos demais depoimentos. Embora reconheça e naturalize, em certa medida, a nova forma de gestão do parque ao associá-la à atuação de uma empresa responsável, o estudante estabelece relações intertextuais com os discursos evidenciados na análise da conjuntura e do contexto social de produção discursiva, especialmente aqueles que problematizaram o caráter público das Unidades de Conservação e os limites impostos ao acesso da população.

Sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, ao tornar visíveis as limitações de acesso ao parque, o discurso tensiona processos ideológicos de legitimação que tendem a naturalizar as desigualdades no acesso aos bens naturais e a obscurecer as relações de poder que atravessam a gestão das áreas protegidas. Dessa maneira, a significação produzida não se restringe à eficiência do funcionamento do parque, mas incorpora elementos que colocam em disputa as diferentes concepções de gestão das áreas protegidas, problematizando os efeitos que modelos públicos e aqueles desenvolvidos por meio de parcerias com a iniciativa privada produzem sobre a democratização do acesso aos bens naturais.

Nesse contexto, entre os discursos analisados, um deles apresentou particularidades que justificam uma análise mais detalhada. Diferentemente dos demais estudantes, que concentram suas avaliações em aspectos específicos da concessão ou em mudanças percebidas no parque, este discurso articula diferentes dimensões do processo, mobilizando reflexões sobre os conflitos produzidos na comunidade, as discussões realizadas no âmbito familiar, as transformações associadas à gestão da unidade e os possíveis impactos econômicos da concessão. Além disso, em sua construção discursiva emergiram sentidos relacionados às concepções de progresso, desenvolvimento e crescimento econômico, ampliando o debate para além das mudanças diretamente observadas no cotidiano local.

Um aspecto que merece destaque refere-se ao contexto de produção deste discurso. Diferentemente dos demais fragmentos analisados nesta seção, as reflexões sobre a concessão não emergiram a partir das questões especificamente destinadas a esse tema. Todavia, reconhecendo o caráter semiestruturado da entrevista, optei por explorar essas significações quando foram produzidas, o que possibilitou um aprofundamento de temas emergentes ao longo do diálogo. Assim, em razão da complexidade dos sentidos produzidos pelo estudante, seu discurso foi organizado em diferentes fragmentos analíticos, que serão examinados a seguir.

Durante uma etapa da entrevista voltada à compreensão das implicações do turismo na comunidade, o sujeito entrevistado introduziu espontaneamente a questão da concessão, estabelecendo relações entre esse processo, o desenvolvimento local e as transformações observadas no território.

Foi, mais ou menos, uns dois anos atrás, um monte de gente brigando porque iam fazer a concessão do parque. Isso foi um baita conflito, né? Muita gente fazendo faixa aí contra isso, brigando, discutindo por causa da concessão do parque.

O primeiro aspecto que chama atenção no discurso é o reconhecimento da concessão como um processo marcado por conflitos sociais. Ao afirmar que havia "um monte de gente brigando", fazendo faixas e discutindo por causa da concessão, o estudante produz uma representação do processo como um acontecimento que mobilizou diferentes grupos e posicionamentos na comunidade. Ao contrário de outros estudantes que apenas mencionaram a existência de opiniões divergentes, o sujeito caracteriza esse momento como um "baita conflito", atribuindo centralidade às disputas produzidas em torno da nova forma de gestão do parque.

Sua compreensão aproxima-se das discussões teóricas sobre os conflitos socioambientais. Segundo Acselrad (2004), os conflitos ambientais emergem quando diferentes grupos sociais possuem formas distintas de apropriação, uso e significação dos territórios e dos bens ambientais, produzindo disputas materiais e simbólicas acerca de seus destinos. De forma semelhante, Zhouri *et al.* (2005) destacam que esses conflitos frequentemente expressam confrontos entre diferentes projetos de desenvolvimento e distintas concepções acerca das formas legítimas de utilização da natureza. Nesse sentido, ao destacar as discussões, as faixas e os embates produzidos na comunidade, o estudante reconhece a existência de posicionamentos divergentes e de disputas de interesses relacionadas ao processo de concessão.

Desse modo, seu discurso evidencia que a concessão não foi percebida apenas como uma mudança administrativa na gestão do parque, mas como um processo socialmente controverso, capaz de produzir tensões entre grupos que defendiam diferentes perspectivas acerca do futuro da Unidade de Conservação e do próprio território. Ainda que não desenvolva os argumentos presentes em cada posicionamento, o estudante demonstra reconhecer a presença de disputas de interesses em torno da concessão, aproximando sua compreensão de elementos centrais que caracterizam os conflitos socioambientais discutidos pela literatura.

Ao ser questionado sobre a presença de discussões relacionadas à concessão em seu ambiente familiar, o estudante afirma que o tema foi objeto de conversas em sua casa.

Entretanto, diferentemente de outros discursos analisados anteriormente, nos quais a família aparece como espaço de circulação de informações sobre o processo, o fragmento a seguir revela não apenas a existência dessas discussões, mas também um posicionamento explícito acerca dos conflitos produzidos em torno da concessão.

Discussão sobre isso não tivemos, porque nossa opinião sobre o tema é igual, né? Mas falamos sobre quão é a bobagem as pessoas aqui terem ficado discutindo, brigando por causa de uma coisa que não tinha como impedir. Era inevitável que iria acontecer.

Ao afirmar que as pessoas estavam brigando por uma "bobagem", a estudante produz uma avaliação negativa das mobilizações contrárias à concessão, desqualificando as resistências locais e reduzindo sua relevância. Em seguida, no trecho "não tinha como impedir", o discurso mobiliza uma pressuposição segundo a qual a concessão constituía um processo inevitável, retirando do horizonte discursivo a possibilidade de contestação ou de outros encaminhamentos. Essa compreensão é reforçada pela modalização presente na afirmação de que "era inevitável que iria acontecer", por meio da qual o processo é apresentado como um fato certo e incontornável.

Sob a perspectiva da ACD, tais escolhas linguístico-discursivas produzem sentidos que contribuem para representar uma decisão histórica, política e social como um acontecimento natural e inevitável. Tal compreensão caracteriza um processo de reificação, por meio da estratégia de naturalização, na qual processos históricos, sociais e políticos passam a ser representados como acontecimentos naturais, inevitáveis ou independentes da ação humana, contribuindo para deslegitimar as resistências e para obscurecer as disputas e relações de poder que constituíram esse processo.

Dessa forma, o discurso reduz o espaço para a contestação e para o debate público, uma vez que as divergências passam a ser interpretadas como tentativas de oposição a um processo já definido e impossível de ser alterado. Os sujeitos que resistiam à concessão são avaliados negativamente e representados como opositores de uma transformação considerada necessária para o futuro da comunidade. Nesse sentido, a defesa da concessão é sustentada em seu discurso por uma concepção específica de progresso, como pode ser visto no fragmento a seguir:

Porque a concessão, ela traz progresso pra cidade. E a cidade precisa de progresso. Porque as pessoas sempre daqui, principalmente, se dizem pessoas progressistas, a favor do progresso, mas quando chega a hora do progresso, se incomoda elas, elas são contra.

Um dos elementos centrais que emerge nesse fragmento é a mobilização da ideia de progresso como argumento de legitimação da concessão. Antes mesmo de explicitar o que

compreende por progresso, o estudante o apresenta como algo necessariamente positivo e desejável para a comunidade, ao afirmar que “a cidade precisa de progresso”. O termo é utilizado sem explicação prévia, produzindo um efeito de que seu significado seria amplamente compartilhado e consensual. Tal construção discursiva aproxima-se de concepções hegemônicas de desenvolvimento nas quais o progresso é frequentemente associado a melhorias econômicas, modernização e crescimento, sendo apresentado como um objetivo legítimo e necessário para a sociedade.

Outro aspecto importante do discurso refere-se à forma como o estudante constrói uma distinção entre grupos sociais presentes no território. Ao afirmar que “as pessoas daqui” se dizem favoráveis ao progresso, mas se posicionam contra ele quando são diretamente afetadas por suas consequências, o discurso estabelece uma oposição entre aqueles que compreenderiam a necessidade do progresso e aqueles que, supostamente, resistiriam a ele. Nesse movimento, os sujeitos contrários à concessão passam a ser representados como contraditórios, uma vez que defenderiam abstratamente o progresso, mas rejeitariam sua concretização quando esta produz alterações em seu cotidiano.

A utilização da expressão “as pessoas daqui” também produz significações relevantes para análise, pois produz uma diferenciação entre o estudante e parte dos moradores locais, posicionando-o discursivamente como alguém que observa e avalia os comportamentos da comunidade. Esse aspecto pode ser relacionado à sua trajetória familiar, marcada pela chegada ao território em período posterior ao de muitas famílias tradicionalmente vinculadas à localidade. Assim, mesmo que o discurso não explicite essa condição, a formulação mobilizada produz um posicionamento que o distancia simbolicamente desses sujeitos, identificados em sua fala como os principais opositores da concessão.

Além disso, ao afirmar que o progresso “incomoda” determinadas pessoas, o estudante produz uma simplificação das disputas existentes em torno da concessão. As divergências deixam de ser interpretadas como resultado de diferentes interesses, projetos de território ou concepções de desenvolvimento e passam a ser explicadas como uma resistência ao próprio progresso. Desse modo, um aspecto interessante desse discurso é o fato de que o estudante reconhece a existência de conflitos relacionados à concessão, fazendo referência a discussões, mobilizações e opiniões divergentes na comunidade. Ainda assim, ao comentar o processo posteriormente, sua fala reduz a importância dos elementos que sustentavam essas disputas. Nesse sentido, o discurso, ao produz um efeito de obscurecimento dos conflitos sociais, uma vez que as razões que sustentam os posicionamentos divergentes deixam de ser

problematizadas, revela estratégias ideológicas de legitimação e dissimulação, nas quais determinadas relações de poder e disputas sociais podem ser apresentadas de forma simplificada ou naturalizada, dificultando a compreensão das contradições e tensões efetivamente presentes no processo analisado.

Considerando a centralidade atribuída à ideia de progresso em seu discurso, durante a entrevista questionei o estudante sobre o que compreendia por esse termo. A definição apresentada por ele se revelou diretamente articulada aos sentidos que sustentam sua defesa da concessão, permitindo compreender quais transformações são significadas como desejáveis e quais critérios são mobilizados para avaliar seus possíveis benefícios para a comunidade.

> Progresso, crescimento econômico, social, melhorar a condição financeira das pessoas aqui, melhorar a circulação de vendas das lojas, porque com a concessão, o parque vai ter mais é... mais... como fala? Vai ter mais vagas, vai ter mais capacidade pra receber mais pessoas, e com isso, isso traz mais renda. (...) Óbvio que a concessão tem que ser feita com cuidado, não pode sair desmatando, sair fazendo sem ter cuidado. Mas, na minha opinião, é de suma importância pra economia local.

Ao afirmar que o aumento do número de vagas permitirá receber mais visitantes e, consequentemente, gerar mais renda, o estudante constrói uma cadeia argumentativa na qual a ampliação da capacidade de visitação é apresentada como condição para o desenvolvimento econômico da comunidade. Nessa formulação, os benefícios da concessão passam a ser significados a partir de sua capacidade de intensificar os fluxos turísticos, ampliar a circulação de recursos financeiros e fortalecer as atividades econômicas associadas ao parque. Logo, o progresso é produzido discursivamente como resultado da expansão do turismo e do crescimento econômico local.

Essa significação sugere a circulação de concepções hegemônicas de desenvolvimento, nas quais o progresso é avaliado prioritariamente por seus efeitos sobre a geração de renda, a ampliação do consumo e a dinamização da economia. Assim, a melhoria das condições de vida da comunidade é discursivamente vinculada ao crescimento da atividade econômica, produzindo sentidos que legitimam a expansão do turismo como principal estratégia de desenvolvimento do território.

Essa compreensão dialoga com os discursos que circularam ao longo do processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, nos quais a ampliação do turismo, a geração de emprego e renda e o desenvolvimento econômico local foram reiteradamente mobilizados por representantes do poder público e da concessionária como principais justificativas para a implementação desse modelo de gestão. Desse modo, a argumentaçã construída pelo estudante não constitui uma elaboração isolada, mas estabelece relações intertextuais com os discursos

institucionais que legitimaram a concessão, evidenciando a circulação e a recontextualização dessas concepções no contexto investigado.

Conforme discutem Ventura, Tavares e Resende (2022), a recontextualização das práticas sociais não apenas transforma os sentidos produzidos sobre elas, mas também incorpora formas específicas de legitimação. Nesse sentido, ao significar o progresso a partir da ampliação do turismo relacionada à geração de renda e ao desenvolvimento econômico, o discurso do estudante recontextualiza essa racionalidade discursiva e reforça sentidos que contribuem para legitimar a concessão como estratégia de desenvolvimento para o território.

Outro aspecto relevante refere-se à forma como a questão ambiental aparece em seu discurso. Ao afirmar que a concessão deve ocorrer "com cuidado" e que não se pode "sair desmatando", o estudante não desconsidera a necessidade de proteção ambiental. Entretanto, sua preocupação surge como uma condição para a realização do desenvolvimento econômico defendido anteriormente, e não como o elemento central de sua argumentação. Dessa forma, no discurso, a proteção ambiental é articulada aos benefícios econômicos esperados, revelando uma compreensão na qual conservação e crescimento econômico aparecem como compatíveis. Tais significações dialogam com processos contemporâneos de capitalização da natureza discutidos ao longo desta tese, nos quais os bens ambientais são progressivamente incorporados às lógicas econômicas e passam a ser legitimados por sua contribuição para o desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, quando questionado sobre as mudanças decorrentes da concessão, o discurso apresenta uma tensão interessante entre as expectativas projetadas e os efeitos concretamente percebidos. De um lado, o estudante associa a concessão à geração de renda, ao fortalecimento da economia local e ao progresso da comunidade. De outro, ele reconhece que esses benefícios ainda não são percebidos em sua experiência cotidiana.

> Então, até o momento, tá difícil, porque, por exemplo, economicamente, não fez muita diferença, o movimento até está bem fraco, mas aí já não é questão da concessão, é a questão, aí já é outro, aí eu não entro no mérito da, ambiental, aí já é a situação econômica do Brasil. Mas, atualmente, no momento, não tá... (...) Diminuiu. Mas aí não tem nada a ver com a concessão.

Ao dizer que "economicamente não fez muita diferença" e que o movimento está "bem fraco", o estudante admite a existência de um cenário que contrasta com os resultados positivos anteriormente atribuídos à concessão. Contudo, afirmando que a redução do movimento econômico não possui relação com a nova forma de gestão do parque, atribuindo-a à situação econômica do Brasil, o discurso provoca um deslocamento das causas dessa situação para fatores externos ao processo de concessão, sendo consequências de uma conjuntura econômica

mais ampla. Dessa maneira, ao produzir uma separação entre os efeitos econômicos negativos observados no momento e a concessão propriamente dita, o discurso preserva a avaliação positiva construída acerca da concessão.

Ao prosseguir sua reflexão sobre possíveis aspectos positivos do processo, o estudante retoma um elemento já presente em sua argumentação anterior: a ampliação da capacidade de visitação do parque.

> Um positivo, até tem, porque a capacidade do parque, a quantidade de ingresso era, acho, 600 pessoas, e agora são 1.500, né? Agora, pelo menos que eu lembrar, que eu me lembro, eram 1.500. Talvez tenha aumentado. E, com isso, isso aumenta a quantidade de pessoas que vêm pra cá. E, também, isso é bom pro turista, que, às vezes, vem pra Ibitipoca e vinha, queria vir na sexta pra ir embora no sábado. Aí queria vir na sexta de manhã cedinho e queria ir de tarde. Aí o parque já tava 600 pessoas. Agora, com 1.500 vagas, a pessoa que vem pra vir e voltar no mesmo dia ou pra vir e voltar no dia seguinte, tem mais chance de conseguir. Isso é melhor porque as pessoas têm mais chance de conseguir entrar no parque sem perder viagem. Que Isso acontecia muito. Porque, às vezes, a pessoa não sabia o que tinha que agendar, vinha e perdia viagem totalmente porque não conseguia. Isso foi uma melhora.

Fazendo uso de comparação entre o número de ingressos disponíveis antes e depois da concessão, ele reforça sua avaliação favorável à mudança, significando o aumento das vagas como uma melhoria para os visitantes e para o funcionamento da atividade turística. A recorrência de expressões como “isso é melhor” e “isso foi uma melhora” legitimam a ampliação da visitação como um resultado da nova forma de gestão.

A construção argumentativa utilizado pelo estudante estabelece uma relação causal entre o aumento da capacidade de visitação e a melhoria da experiência dos turistas. Ao mencionar situações em que visitantes chegavam à comunidade e não conseguiam acessar o parque por falta de vagas, o estudante apresenta a ampliação dos ingressos como uma solução para um problema anteriormente existente. Nesse sentido, a concessão é significada a partir de sua capacidade de tornar mais eficiente o acesso dos visitantes à Unidade de Conservação, reduzindo obstáculos à realização da experiência turística.

Assim, a ideia de acesso aparece associada à disponibilidade de vagas e à eficiência da gestão da visitação, e não a questões relacionadas às desigualdades sociais, econômicas ou territoriais que podem influenciar as possibilidades de usufruto da natureza por diferentes grupos sociais. Os benefícios atribuídos à ampliação das vagas são construídos a partir da perspectiva do visitante, que passa a ter maiores chances de acessar o parque sem “perder viagem”. Dessa forma, a melhoria identificada está diretamente relacionada à ampliação do uso turístico do parque, reforçando uma compreensão na qual a valorização da Unidade de Conservação é associada à sua capacidade de receber um número cada vez maior de visitantes.

Além disso, o discurso reforça sentidos já observados em fragmentos anteriores, nos quais o turismo ocupa posição central na interpretação dos efeitos da concessão.

Assim, ao passo que a ampliação da visitação é apresentada como um benefício desejável e consensual, sem que sejam problematizadas possíveis tensões ou limites associados ao aumento do uso público em uma área protegida, o discurso produz sentidos alinhados a concepções hegemônicas que legitimam os processos de concessão. Nessa lógica, a ampliação do acesso turístico, a eficiência da gestão e a geração de benefícios econômicos aparecem como indicadores de sucesso da política adotada, reforçando processos de capitalização da natureza nos quais os bens ambientais passam a ser valorizados por sua capacidade de dinamizar a economia.

Ao longo das análises, é possível apreender que as significações produzidas pelos estudantes acerca da concessão se concentram, sobretudo, em aspectos relacionados ao funcionamento do parque, às normas de acesso, à visitação turística e aos possíveis benefícios econômicos associados à nova forma de gestão. Logo, as transformações identificadas pelos sujeitos, em grande medida, foram percebidas a partir de elementos diretamente observáveis em seu cotidiano, como alterações na entrada do parque, ampliação da capacidade de visitação, mudanças na infraestrutura e impactos sobre a atividade turística.

Entre os discursos analisados, apenas um deles mobilizou de forma mais ampla discussões relacionadas aos conflitos produzidos pela concessão, às disputas de posicionamentos presentes na comunidade e às concepções de progresso e desenvolvimento utilizadas para justificar ou contestar esse processo. Porém, nesse, os sentidos produzidos tendem a atribuir centralidade aos benefícios econômicos esperados e à ampliação da atividade turística, revelando a força ideológica das conceções e discursos que associam a valorização da natureza ao desenvolvimento econômico local. Desse modo, a análise das significações produzidas pelos estudantes permitiu compreender os sentidos atribuídos à concessão do Parque Estadual do Ibitipoca e às transformações associadas a esse processo.

Nesse percurso investigativo, foi possível situar a concessão como uma problemática socioambiental presente no território, atravessada por tensões, disputas e desigualdades. Assim, orientada pela perspectiva da Educação Ambiental Crítica que fundamenta esta pesquisa, volto meu olhar para outras problemáticas ambientais presentes no território. Com esse movimento, busquei ampliar a análise para além da problemática da concessão, com o intuito de compreender como os estudantes significam a realidade socioambiental local. Nesse sentido, a seção seguinte dedica-se à análise dessas significações, buscando identificar quais problemas

ambientais são reconhecidos pelos participantes e compreender em que medida os sentidos produzidos estabelecem relações com os conflitos, as desigualdades e as injustiças socioambientais presentes no território.

5.4.2 Sentidos sobre problemas ambientais locais

Como discutido ao longo desta tese, diferentes problemáticas presentes no território da Vila de Conceição de Ibitipoca têm sido objeto de discussão na literatura. Entre elas, destacam-se aquelas relacionadas à intensificação da atividade turística, como as mudanças nos modos de vida da população local, as alterações nas atividades produtivas, as pressões sobre a infraestrutura comunitária, os processos de especulação imobiliária e outras tensões presentes no território (Creston, 2014; Rezende; Vallejo, 2018; Sancho-Pivoto; Alves; Dias, 2020; Sancho-Pivoto *et al.*, 2022; Arruda, 2023). Parte dessas questões também esteve presente nos debates e nas tomadas de decisão relacionados à concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, ainda que nem sempre sejam explicitamente reconhecidas como problemáticas ambientais. Diante desse contexto, busquei compreender quais situações são significadas pelos estudantes como problemas ambientais locais e de que modo percebem as possibilidades de transformação dessas problemáticas.

Neste momento da entrevista, ao serem questionados sobre a existência de problemas ambientais na comunidade e em seu entorno, a maioria dos estudantes reconheceu situações consideradas problemáticas no território. Dos 14 participantes, 12 identificaram ao menos um problema ambiental, enquanto dois não apontaram questões que pudessem ser caracterizadas dessa forma. Os fragmentos apresentados a seguir reúnem algumas das significações produzidas pelos estudantes acerca dessas problemáticas. A análise desses discursos permite compreender não apenas quais situações são reconhecidas como problemas ambientais, mas também os sentidos mobilizados pelos sujeitos ao significá-las e interpretar suas causas.

Uns lixos aqui. O povo sai esparramando lixo.

Lixo... É... Tem as queimadas, né? Outro problema ambiental... Que tem aqui em Ibitipoca.

Ah, assim, vou dizer que tem muita pessoa na rua que faz sacanagem de botar fogo nas coisas.

Ah, não ser queimada (...), mas fora isso de boa.

Aqui em Ibitipoca? Os lixos no chão, são muitos. É questão de queimada. Hoje em dia, isso diminuiu muito. Mas antes, nossa senhora. é questão de desmatamento. Tem muito mesmo. O desmatamento é muito. E o lixo no chão, eu acho que podia controlar muito.

Só corte de árvore, porque eu lembro assim. (...) Ah, é, com o turismo sim, porque a maioria das vezes o povo derruba arvore para fazer chalé, né?

Desmatamento, povo coloca muito fogo na região. (...) Na realidade, na região acontece muito é isso, desmatamento e queimados.

Muito aqui é o desmatamento e a caça. (...) A poluição sonora também, bem. (...) Por causa do barulho das máquinas da construção, é o dia inteiro.

Desmatamento, deixa eu ver. Ah, eu acho que é só desmatamento, o resto eu não sei. (...) Aqui poderia acontecer muitos acidentes, né? Porque a estrada aqui não tem semáforo, essas coisas assim. Então, mas é isso.

Os discursos apresentados produzem significações dos problemas ambientais locais predominantemente associadas à degradação do ambiente. As queimadas, o desmatamento, o corte de árvores e, em menor medida, o lixo e a caça constituem os problemas mais frequentemente mencionados pelos estudantes, indicando que os sentidos mobilizados se concentram em alterações visíveis da paisagem natural e em práticas diretamente relacionadas à supressão dos elementos naturais.

Em diversos fragmentos, as causas desses problemas são atribuídas às ações individuais dos sujeitos, especialmente por meio de expressões como “o povo sai esparramando lixo”, “povo coloca fogo”, “botar fogo nas coisas” ou “derruba árvore”. Nesses casos, a degradação ambiental é significada principalmente como resultado de comportamentos inadequados da população, produzindo uma compreensão centrada nas ações humanas diretas sobre a natureza.

Além disso, os atores sociais são frequentemente representados por categorias amplas e genéricas, como “o povo” ou “as pessoas”, sem a identificação de grupos ou interesses específicos. Essa forma de representação produz um efeito de homogeneização dos sujeitos, reunindo diferentes atores sob uma mesma categoria coletiva. Como consequência, as responsabilidades pelos problemas ambientais tendem a ser atribuídas à população de forma abrangente, enquanto diferenças sociais, econômicas e políticas envolvidas na produção dessas problemáticas permanecem pouco visíveis nos discursos.

Essa visão aproxima-se de perspectivas amplamente difundidas nos discursos ambientais hegemônicos, que tendem a associar os problemas ambientais à degradação dos recursos naturais e a explicar sua ocorrência a partir da ação humana tomada de forma genérica, tornando menos visíveis suas causas, bem como os interesses e as relações de poder envolvidos em sua produção. Conforme argumentam Layrargues e Silva (2024), essa forma de significar os problemas ambientais favorece processos de responsabilização genérica, deslocando a atenção das determinações sociais, políticas e econômicas que participam de sua produção. Tal

compreensão também dialoga com as reflexões de Layrargues e Sato (2024), que situam a produção desses discursos no contexto contemporâneo, marcado pelo agravamento das questões socioambientais e pela disputa em torno das respostas consideradas legítimas para seu enfrentamento.

Entretanto, alguns discursos introduzem elementos que ampliam essa compreensão. Ao relacionar o corte de árvores à construção de chalés, um dos estudantes estabelece uma conexão entre o desmatamento e a expansão da atividade turística, deslocando a discussão das ações individuais para transformações econômicas e territoriais mais amplas. De modo semelhante, a referência à poluição sonora produzida pelas máquinas de construção aponta que os problemas ambientais são significados tanto a partir da degradação da natureza quanto por meio dos impactos produzidos pelas intervenções humanas no território.

Um aspecto também relevante se associa à temporalidade atribuída aos problemas. Ao afirmar que as queimadas “diminuíram muito”, mas que anteriormente eram mais frequentes, um dos estudantes produz uma avaliação que reconhece mudanças na intensidade do problema ao longo do tempo. Essa visão indica que as significações dos problemas ambientais são construídas a partir da observação do presente, mas também da comparação com experiências anteriores e transformações vivenciadas na localidade.

Outro conjunto de discursos produz significações dos problemas ambientais locais associadas ao descarte inadequado de resíduos. Nesses fragmentos, o lixo aparece como uma das principais problemáticas identificadas pelos estudantes, sendo frequentemente relacionado a comportamentos considerados inadequados por parte da população.

Nos discursos a seguir, a produção de significações sobre os problemas ambientais locais se diferencia dos anteriores ao deslocar a atenção dos estudantes dos elementos naturais para aspectos relacionados às condições de vida e à organização do território.

Desmatamento, deixa eu ver. Ah, eu acho que é só desmatamento, o resto eu não sei. (...) Aqui poderia acontecer muitos acidentes, né? Porque a estrada aqui não tem semáforo, essas coisas assim. Então, mas é isso.

O esgoto, essas coisas. (...) Joga no rio, vai só coisando. Mas também fica difícil fazer esgoto também. Não tem onde coisar também? (...) É estrada também. (...) O tamanho da rua. (...) De Lima Duarte pra cá tá bom. Dentro da vila.

Um deles é o saneamento. Outro deles é as vezes em relação a aqui, a própria escola. A gente tem uma obra inacabada já tenho três anos já essa obra e nunca acabou. Sabe? Antes de eu vir pra cá já estava com essa obra e até hoje nada nada, nada, nada, nada. Então assim, são coisas que eu acho que deveriam ser vistas.

No primeiro discurso, a estudante menciona inicialmente o desmatamento como principal problema ambiental. Ao longo da fala, porém, outra preocupação é destacada, relacionada à possibilidade de acidentes provocados pelas condições da estrada. Ao afirmar que algo "poderia acontecer", ela faz referência a uma situação percebida como risco, ainda que não tenha sido efetivamente vivenciada. Assim, sua preocupação volta-se mais para questões de segurança e infraestrutura do que para os efeitos do desmatamento em si.

Movimento semelhante ocorre no segundo discurso, no qual o estudante identifica o lançamento de esgoto nos cursos d'água como uma problemática ambiental local. Entretanto, essa identificação é acompanhada por uma justificativa que relativiza a crítica produzida. Ao afirmar que "fica difícil fazer esgoto também" e que "não tem onde", o estudante constrói uma explicação para a permanência do problema, associando-o a limitações estruturais da própria comunidade.

Sendo assim, essa visão pode ser interpretada como um processo de reificação, especialmente por meio da naturalização. O problema (lançamento de esgoto no rio) é reconhecido, mas sua permanência é associada às condições da localidade, como se houvesse poucas possibilidades de transformação dessa realidade. Contudo, a comparação estabelecida entre a estrada que liga Lima Duarte à vila e às vias internas da comunidade introduz uma avaliação das desigualdades presentes no território, produzindo sentidos relacionados à distribuição diferenciada das condições de infraestrutura.

O terceiro discurso apresenta um deslocamento ainda mais significativo. Ao ser questionada sobre problemas ambientais locais, a estudante menciona inicialmente o saneamento, mas em seguida introduz a situação da escola e a existência de uma obra inacabada que se prolonga há anos. A repetição da expressão "nada, nada, nada, nada" funciona como recurso avaliativo que enfatiza a insatisfação da estudante diante da ausência de respostas para o problema identificado. Nesse caso, a escola deixa de aparecer apenas como espaço educativo e passa a ser significada como parte das problemáticas vivenciadas pela comunidade.

A presença da escola entre os problemas mencionados pelos estudantes merece atenção, pois amplia o conjunto de questões que afetam a comunidade. A referência à obra inacabada revela que a estudante relaciona diferentes aspectos da vida local, como infraestrutura pública e condições de vida, para significar às problemáticas presentes no território. Assim, essas questões aparecem vinculadas às experiências cotidianas dos moradores, e não como temas isolados. Ao mencionar essas situações como problemas, a estudante também indica que elas demandam atenção e ações de enfrentamento.

Embora a maior parte dos estudantes tenha identificado problemas ambientais sem estabelecer relações explícitas com a atividade turística, alguns discursos associam diretamente determinadas problemáticas às dinâmicas produzidas pela visitação e pela expansão do turismo no território. A saber:

Só corte de árvore, porque eu lembro assim. (...) ah, é, com o turismo sim, porque a maioria das vezes o povo derruba árvore para fazer chalé, né?

Olha... Diretamente não. É mais por conta de quem vai no parque. Tipo, semana passada eu encontrei lixo dentro do parque. Lixo que eu falo, sacolinha com algumas coisas dentro.

Não, traz, porque a maioria da gente aí joga lixo na rua, tá nem aí, faz o que quiser, mas às vezes pode até ser um dos motivos, jogar cigarro, às vezes está meio aceso ainda e joga no mato. Trazer os benefícios traz, na realidade, mas.

Nos fragmentos acima, o turismo deixa de ser significado apenas como fonte de benefícios econômicos e passa a ser relacionado à produção de impactos ambientais locais. No primeiro fragmento, o estudante associa o desmatamento à construção de chalés destinados a atender a demanda turística, estabelecendo uma relação entre a expansão da infraestrutura voltada ao turismo e a supressão da vegetação nativa. De modo semelhante, a presença de resíduos no interior do parque é atribuída aos visitantes, enquanto outro estudante relaciona comportamentos inadequados, como o descarte de cigarros acesos, à ocorrência de queimadas. Essas construções discursivas aproximam os problemas ambientais das transformações territoriais produzidas pela atividade turística, ainda que de forma pontual.

Desse modo, os impactos negativos associados ao turismo não conduzem os estudantes a uma avaliação desfavorável dessa atividade. O turismo continua sendo significado como importante para a comunidade, ainda que também apareça relacionado à produção de determinadas problemáticas ambientais. Essa ambivalência aproxima-se das significações observadas em seções anteriores da análise, nas quais o turismo foi simultaneamente associado a oportunidades econômicas e a tensões presentes no território.

Diferentemente dos demais participantes, no discurso a seguir, o estudante não identifica problemas ambientais específicos presentes no município. Entretanto, sua resposta não constitui uma negação absoluta da existência dessas problemáticas.

Problema Ambiental aqui eu não sei nenhum. Nunca... Que eu saiba, pelo menos, que eu vejo, eu não sei nenhum. (...) Olhando assim, não. No meu dia a dia, não. Mas, provavelmente, tem algum probleminha ali, né? Escondido. Que nem todo mundo vê.

Ao afirmar que não reconhece problemas ambientais em seu cotidiano, mas admitir que podem existir situações "escondidas" que nem todos identificam, o estudante produz uma significação marcada pela incerteza e pelo reconhecimento dos limites de seu próprio conhecimento sobre a realidade local. Sua fala sugere que a identificação de problemas ambientais está relacionada às experiências vivenciadas pelos sujeitos e à visibilidade que determinadas questões assumem em seu cotidiano. Desse modo, tal posicionamento indica que o reconhecimento de uma problemática ambiental não depende apenas de sua existência objetiva no território, mas também dos modos pelos quais ela se torna visível, discutida e socialmente compartilhada pelos diferentes sujeitos.

Durante a entrevista, os estudantes também foram questionados acerca das possíveis formas de solucionar os problemas ambientais identificados. Nesse sentido, os fragmentos a seguir evidenciam diferentes formas de atribuir responsabilidades e de conceber estratégias de enfrentamento para as questões ambientais presentes no território.

Ah, eu acho que não, porque, já não tem lugar mais para fazer chalé em Ibitipoca. Aí, vê um matinho de lá, aí corta para fazer um chalé ali.

Nesse discurso, a solução não é apresentada como resultado de possíveis ações de enfretamento do problema, mas como consequência da própria limitação física do território. A expressão "já não tem lugar mais" produz uma avaliação segundo a qual o avanço das construções estaria próximo de um limite espacial. Nesse sentido, ao dizer "vê um matinho" e "corta", o desmatamento (problema) é compreendido como uma prática recorrente e naturalizada. Diferentemente dessa visão, o discurso a seguir produz uma avaliação pessimista acerca das possibilidades de enfrentamento do problema.

Eu acho que é uma coisa, eu acho que é muito difícil ter uma solução, né? (...) É o homem, né? Ser humano, né? A pessoa vai lá, põe fogo e fica nisso, né?

A repetição da expressão "eu acho" e a afirmação de que é "muito difícil ter uma solução" revelam uma visão marcada pela incerteza e pela baixa expectativa de transformação da realidade. Porém, um aspecto importante desse discurso recai sobre a compreensão de sua causa. Ao buscar explicar a ocorrência das queimadas, o estudante afirma que o problema decorre do próprio "homem" ou do "ser humano", deslocando sua origem para uma condição genérica da humanidade, produzindo um efeito de unificação dos responsáveis pelo problema ambiental. Assim, ao não identificar sujeitos, práticas ou interesses específicos envolvidos na produção das queimadas, atribuindo a responsabilidade a uma categoria ampla e indiferenciada,

representada pela ideia de "ser humano", o discurso é marcado por um processo de legitimação por universalização, na medida em que dilui diferenças sociais e produz uma identidade coletiva abrangente que reúne todos os indivíduos sob uma mesma condição.

Já quando as queimadas deixam de ser significadas como fenômenos relacionados a práticas concretas, interesses específicos ou formas particulares de uso do território, passando a ser compreendidas como consequência quase inevitável da própria condição humana, o discurso também produz efeitos de naturalização, uma vez que transforma uma problemática historicamente produzida em uma característica aparentemente inerente ao comportamento humano.

Outra significação produzida pelos estudantes acerca das possíveis formas de enfrentamento dos problemas ambientais desloca a responsabilidade para os comportamentos individuais, atribuindo às escolhas e atitudes dos próprios sujeitos a possibilidade de transformação da realidade:

> Na realidade, eu acho que poderia ter cada um doer na consciência e parar de fazer isso. Acho que é de cada um pegar e pensar na natureza e parar de fazer isso.

Nesse discurso, a recorrência das expressões "cada um", bem como a referência à necessidade de "doer na consciência" produz uma significação centrada na mudança de comportamento dos sujeitos, sendo a solução compreendida a partir da responsabilização individual. O problema ambiental é interpretado como resultado de atitudes individuais inadequadas e, consequentemente, sua solução é atribuída à conscientização e à adoção de comportamentos considerados ambientalmente corretos.

Assim, ainda que as expressões "eu acho" e "poderia" produzam uma modalidade marcada pela possibilidade e pela opinião pessoal, a centralidade da responsabilidade individual permanece como principal eixo explicativo do discurso. Sendo assim, a avaliação moral é associada à ideia de "consciência", uma forma de reforçar essa visão de que a transformação ambiental depende fundamentalmente das escolhas indivíduos. Essa significação dialoga com discursos ambientais hegemônicos amplamente difundidos na sociedade, que legitimam a conscientização e a mudança comportamental como principais estratégias para o enfrentamento dos problemas ambientais.

Outras significações produzidas pelos estudantes acerca das possíveis formas de enfrentamento dos problemas ambientais deslocam a responsabilidade das ações individuais para sujeitos coletivos e instituições consideradas capazes de intervir sobre a realidade local. Nestes discursos, a solução dos problemas ambientais não é associada à conscientização ou à

mudança de comportamento dos indivíduos, mas à ampliação da participação da comunidade, à atuação do poder público e às ações de fiscalização e monitoramento desenvolvidas por órgãos e agentes institucionais.

Se as pessoas que morassem aqui tivessem mais liberdade de falar, porque elas estão aqui, muito tempo, elas já sabem o que ocorre, se eu tivesse um pouquinho mais de liberdade de falar...

No fragmento acima, a solução dos problemas ambientais é associada à ampliação da participação dos moradores nos processos de discussão e decisão sobre o território. A construção condicional "se as pessoas tivessem mais liberdade de falar" indica que a possibilidade de enfrentamento dos problemas está vinculada à criação de espaços de escuta e manifestação para a população local.

Ao afirmar que os moradores "estão aqui há muito tempo" e que "já sabem o que ocorre", o estudante representa os atores sociais locais como sujeitos detentores de conhecimentos produzidos pela experiência e pela permanência no território. Nessa perspectiva, a compreensão dos problemas ambientais não é atribuída prioritariamente a especialistas, gestores ou instituições externas, mas àqueles que vivenciam cotidianamente as transformações e conflitos presentes na comunidade.

Nesse contexto, a repetição da ideia de "liberdade de falar" produz uma avaliação implícita de que as possibilidades atuais de participação são insuficientes. Assim, o discurso insinua que os moradores possuem conhecimentos relevantes sobre os problemas ambientais locais, bem como que esses conhecimentos não encontram espaços adequados de expressão. Sendo assim, o discurso tensiona formas de legitimação que concentram a produção de conhecimentos e decisões em determinados grupos ou instituições, ao reivindicar maior reconhecimento para os saberes construídos pelos moradores em sua relação cotidiana com o território.

No discurso a seguir, a solução é significada a partir da atuação do poder público municipal:

Olha, de verdade mesmo, eu acho que seria mais a prefeitura olhar também um pouco por nós, sabe? Porque por exemplo, lá no centro de Lima Duarte está sendo feito 300 milhões de obras, e constrói isso e constrói aquilo, faz isso, faz aquilo. Sendo que Ibitipoca é o que atrai o turismo, Ibitipoca é o que traz o dinheiro. Então se está todo mundo olhando para Lima Duarte (...) e aqui em Ibitipoca (...) não está sendo visto, eu acho que a balança não está certa.

De forma a construir sua argumentação, o discurso estabelece uma comparação constante entre Lima Duarte e Conceição de Ibitipoca, a qual organiza os sentidos produzidos ao longo do fragmento. De igual modo, essa comparação sustenta uma avaliação negativa

acerca da forma como os recursos públicos são distribuídos no território. A repetição das expressões "constrói isso", "constrói aquilo", "faz isso" e "faz aquilo" reforça o posicionamento crítico da estudante acerca da distribuição desigual dos investimentos públicos entre as duas localidades.

Os atores sociais são representados a partir de posições distintas nessa relação. A prefeitura aparece como responsável pelas decisões e prioridades de investimento, enquanto os moradores de Ibitipoca são incluídos na categoria "nós", produzindo sentidos de pertencimento coletivo e de identificação com o território. Nessa perspectiva, a solução proposta não é atribuída à mudança de comportamentos individuais, como ocorreu em discursos anteriores, mas à atuação do poder público e à revisão das prioridades que orientam a aplicação dos recursos municipais.

Mesmo utilizando expressões como "eu acho" e "seria", a estudante mantém sua avaliação ao longo de todo o relato. A metáfora presente em "a balança não está certa" sintetiza essa compreensão ao representar a distribuição dos investimentos como desigual e injusta. Assim, ao tornar visível a assimetria percebida entre Lima Duarte e Conceição de Ibitipoca, a estudante produz sentidos que tensionam discursos que tendem a naturalizar desigualdades territoriais, questionando a forma como os recursos institucionais são distribuídos no município.

A atribuição da responsabilidade pelo enfrentamento dos problemas ambientais a atores institucionais também emerge em outro discurso. Entretanto, enquanto no fragmento anterior a solução é associada à atuação do poder público por meio da ampliação dos investimentos e da atenção destinada à comunidade, o discurso a seguir enfatiza a fiscalização e o cumprimento das normas ambientais como principais estratégias para a redução das problemáticas identificadas.

Ah, eu acho que o povo do IBGE que que fala, né? Não sei como é que fala. Os cabloquinhos que tá na rua. Eu acho que agora que eles começaram a agir mesmo, já deu uma descontrolada boa. Se eles continuarem agindo, daqui a um tempo não vai ter mais nada disso. (...) Em questão de queimada. Ah, como é lei também, agora pode até ser preso e pagar uma multa de não sei quantos conto, o povo agora começou a ter medo de queimar. E o povo do IBGE, agora em questão de queimada, eles mesmo está indo (...) e eles sempre estão andando para o lado do campo para ver se tem queimadas, se tem desmatamento, essas coisas assim.

Ainda que a estudante demonstre incerteza quanto à identificação da instituição responsável pela fiscalização ambiental, aspecto evidenciado pelas expressões "não sei como é que fala" e pela referência equivocada ao "IBGE", o discurso acima produz sentidos bastante definidos acerca das formas de enfrentamento dos problemas ambientais. Ao longo do fragmento, a redução das queimadas e do desmatamento é associada à atuação de agentes

responsáveis pela fiscalização, ao monitoramento das áreas rurais e à aplicação de sanções previstas na legislação ambiental.

As expressões "começaram a agir", "sempre estão andando" e "ver se tem queimadas" representam esses atores sociais como sujeitos ativos no controle das práticas consideradas prejudiciais ao meio ambiente. Em contrapartida, os responsáveis pelas queimadas aparecem representados genericamente como "o povo", sem maiores distinções entre grupos ou situações específicas. Dessa forma, a explicação do problema e de sua solução concentra-se na relação entre fiscalização e comportamento social.

A avaliação produzida pela estudante é predominantemente positiva em relação à atuação desses agentes. Ao afirmar que "já deu uma descontrolada boa" e que, se continuarem atuando, "não vai ter mais nada disso", o discurso atribui eficácia às ações de fiscalização. A diminuição das queimadas é explicada pela presença de mecanismos de controle, mas também pelo receio das punições previstas em lei, especialmente multas e prisões. Nesse sentido, a mudança de comportamento não é associada à conscientização dos sujeitos, mas à capacidade das instituições de monitorar, vigiar e punir práticas consideradas inadequadas.

Desse modo, observa-se uma legitimação das ações de fiscalização e controle ambiental, apresentadas como mecanismos necessários e eficazes para o enfrentamento dos problemas identificados. Nessa construção, a proteção ambiental é significada menos como resultado da participação social ou da transformação das condições estruturais que produzem os problemas e mais como consequência da atuação de instituições responsáveis por regular e disciplinar comportamentos no território.

Enquanto os discursos anteriores concentravam no poder público municipal e nos órgãos fiscalizadores a responsabilidade pelo enfrentamento dos problemas ambientais, um dos entrevistados produziu uma significação distinta ao atribuir essa função ao "povo que trabalha lá no parque". Ao atribuir a responsabilidade pelo enfrentamento dos problemas ambientais ao "povo que trabalha lá no parque", o discurso desloca para a Unidade de Conservação e para os sujeitos vinculados à sua gestão um papel central na conservação da natureza. Ainda que essa atribuição seja construída por meio de uma categoria genérica ("povo"), sem distinção de cargos ou funções específicas, a fala produz sentidos que legitimam o parque como a instância mais capacitada para lidar com as questões ambientais do território. Nessa perspectiva, a proteção ambiental deixa de ser significada como uma responsabilidade compartilhada entre diferentes atores sociais e passa a ser associada prioritariamente à atuação daqueles que ocupam posições institucionais ligadas à gestão da Unidade de Conservação.

As análises desenvolvidas nesta seção evidenciaram que as significações produzidas pelos estudantes acerca da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca, das transformações ocorridas no território e dos problemas ambientais locais não se constituem de forma homogênea. Os discursos indicaram diferentes modos de compreender tais questões, ora enfatizando benefícios associados ao turismo e à gestão do parque, ora reconhecendo conflitos, desigualdades e limitações que atravessam a realidade local. Nesse contexto, as formas de enfrentamento dos problemas ambientais foram significadas por meio de diferentes atribuições de responsabilidade, envolvendo o poder público, os órgãos fiscalizadores, os moradores e os sujeitos vinculados à gestão da Unidade de Conservação.

Essas diferentes significações sobre a concessão, os problemas ambientais locais e suas possíveis formas de enfrentamento evidenciam a importância de compreender os espaços, práticas e processos educativos que participam da produção desses sentidos. Afinal, conforme discutido ao longo desta pesquisa, as formas pelas quais os sujeitos interpretam a realidade, reconhecem determinadas situações como problemáticas e vislumbram possibilidades de transformação não são naturais nem neutras, mas social e historicamente construídas por meio das suas experiências e dos processos formativos dos quais participam.

Nessa perspectiva, a educação constitui um importante campo de disputa pela produção e difusão de concepções de mundo, participando dos processos de construção do consenso e de manutenção ou contestação da hegemonia. Para além da instrução formal, os processos educativos constituem mediações por meio das quais determinados sentidos sobre a realidade podem ser produzidos, reproduzidos, legitimados ou problematizados. Desse modo, podem tanto contribuir para a naturalização e a reprodução de sentidos hegemônicos acerca das questões ambientais e educacionais quanto favorecer processos de reflexão crítica capazes de desvelar as contradições e as relações sociais que os sustentam.

É a partir dessa compreensão e orientada pela perspectiva da Educação Ambiental Crítica que, na próxima seção, analiso as significações produzidas pelos estudantes acerca das práticas educativas escolares, buscando compreender as concepções ambientais e educacionais que atravessam esses discursos e em que medida se aproximam de perspectivas voltadas à reprodução da ordem social vigente ou apontam para possibilidades de leitura crítica da realidade, de enfrentamento das desigualdades e injustiças socioambientais e de transformação social.

5.5 SIGNIFICAÇÕES SOBRE ESCOLA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ao longo desta tese, venho defendendo que a legitimação de concepções ambientais hegemônicas não se produz apenas nos discursos e práticas diretamente relacionados à natureza, mas também nos diferentes espaços sociais em que tais sentidos são produzidos, disputados e disseminados. Nessa direção, o problema social investigado nesta pesquisa recai sobre a legitimação de concepções ambientais hegemônicas de valoração da natureza nos discursos de jovens estudantes do Ensino Médio acerca da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca.

A partir dessa problemática, sustento a tese de que as forças ideológicas que atuam sobre o campo ambiental atravessam igualmente o campo educacional, integrando um mesmo projeto político e ideológico voltado à manutenção da ordem social vigente e à garantia dos interesses de grupos hegemônicos. Se, por um lado, tais forças contribuem para a naturalização de determinadas formas de compreender a natureza e os problemas ambientais; por outro, também incidem sobre os processos educativos, influenciando os modos pelos quais os sujeitos interpretam sua realidade. Sob essa perspectiva, a escola constitui um espaço estratégico de produção e circulação de sentidos, no qual diferentes concepções de natureza e educação são disputadas, podendo tanto contribuir para a reprodução e naturalização de concepções dominantes quanto favorecer processos de problematização das desigualdades, conflitos e injustiças socioambientais.

É a partir dessa compreensão que volto meu olhar para a escola, buscando apreender as significações produzidas pelos estudantes acerca das práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar. Para tanto, nesta seção, analisei como os jovens discursivamente significam as práticas relacionadas às questões ambientais locais, ao PEIb, bem como os sentidos atribuídos à Educação Ambiental e suas perspectivas de futuro após a conclusão do Ensino Médio.

5.5.1 Sentidos sobre práticas educativas relacionada a questões ambientais locais

Para compreender quais práticas relacionadas às questões ambientais permaneciam presentes na memória dos estudantes, solicitei que os jovens relatassem atividades, projetos ou ações desenvolvidas pela escola que, em seu entendimento, mantinham alguma relação com essa temática. A opção por utilizar a expressão “questões ambientais”, em vez de categorias

mais específicas, teve como objetivo ampliar as possibilidades de resposta e apreender quais temas, experiências e práticas eram associados pelos próprios estudantes a esse contexto. As respostas produzidas permitiram compreender quais atividades marcaram suas trajetórias escolares, bem como os sentidos atribuídos pelos jovens às questões ambientais no contexto educativo e às formas pelas quais essas temáticas se fizeram presentes em suas experiências escolares.

Dos 14 estudantes entrevistados, 10 relataram recordar de atividades desenvolvidas pela escola relacionadas às questões ambientais. A principal prática relacionada às questões ambientais mencionada pelos estudantes refere-se ao plantio de árvores. Nos dois discursos a seguir, contudo, as experiências relatadas são apresentadas de forma breve e pouco desenvolvida, revelando lembranças fragmentadas sobre as atividades vivenciadas.

Tinha. Tinha... Já fiz atividade sobre isso. Sobre conservar naturezas. (...) Teve um ano que a gente foi até plantar, entendeu? Plantar árvore na região.

Nós plantávamos plantio de árvore, sabe? (...) Não, só isso mesmo.

No primeiro fragmento, a atividade é introduzida por meio da afirmação genérica "já fiz atividade sobre isso", seguida da explicação "sobre conservar naturezas". A utilização do verbo "conservar" expressa uma associação das questões ambientais à proteção dos elementos naturais, produzindo um sentido em que as questões ambientais se relacionam apenas aos aspectos naturais. Já no segundo fragmento, a atividade ambiental também é associada ao plantio de árvores. Entretanto, ao encerrar sua resposta com a expressão "não, só isso mesmo", o estudante restringe suas lembranças a essa única experiência, sem apresentar informações sobre seu desenvolvimento. Essa construção indica que tal prática ambiental se relaciona a uma ação isolada e desvinculada de outros processos educativos.

Nos quatro discursos abaixo, as práticas ambientais continuam associadas ao plantio de árvores. Diferentemente dos fragmentos anteriores, os estudantes apresentam mais elementos para caracterizar as atividades realizadas, mencionando espécies vegetais, locais de plantio, sujeitos envolvidos e instituições responsáveis por sua execução.

Acho, quando já... Alguém plantou uma muda aqui (...). Só não lembro muda de quê. A gente plantou, tem muito tempo. (...) Isso, município.

Nós plantou árvore. Plantou muda de Ipê. (...) Isso, no município. (...) Nós fez também uma vez, nós plantou pinhão, aqui.

Sim, que a gente ganhou várias mudas e a gente foi plantar. Se eu não me engano é eucalipto. Aí juntou a escola toda e a gente foi plantar junto. (...) Assim, aqui na Adalgisa, não. Mas eu creio que na Padre

Carlos que é a tarde, sim. Porque eu já tive assuntos como esse. Mas aqui, agora que eu passei, para o noturno, não.

Sabe onde é a padaria do Marcio que é ali embaixo? Tem um dia que a Anísia, que é diretora nossa, quando ela era professora, levou nós pra plantar umas árvores (...) A coisa tem rampa de árvore plantada ali. Uns dois ipês, ali por lote.

Nesse primeiro fragmento, a recordação do estudante é marcada por incertezas, observadas em expressões como "acho" e "só lembro", que indicam um baixo grau de comprometimento com a informação apresentada e revelam dificuldades de rememoração. Apesar disso, o estudante identifica que a atividade ocorreu no período em que estudava no município, deslocando a experiência para uma etapa de ensino anterior.

No segundo fragmento, a atividade é descrita de forma mais detalhada. A nomeação das espécies contribui para conferir maior concretude à experiência relatada. Além disso, o estudante situa a atividade como uma prática desenvolvida também pela escola do município, que oferta o Ensino Fundamental.

Já no terceiro fragmento, há uma ampliação da caracterização da prática. A estudante recorda o recebimento de mudas, a participação coletiva da escola e identifica inclusive a espécie plantada, ainda que com ressalvas expressas pela modalização presente em "se eu não me engano". Ao afirmar que "juntou a escola toda e a gente foi plantar junto", seu discurso constrói uma representação da atividade como ação coletiva e compartilhada. Ao diferenciar sua experiência na escola municipal e na escola estadual, a estudante também produz uma distinção temporal entre momentos de sua escolarização, afirmando ter vivenciado atividades ambientais no período anterior, mas não no ensino médio noturno.

No último fragmento, a recordação da atividade é construída por meio de referências espaciais e pessoais específicas. A identificação da professora responsável, posteriormente diretora da escola, e a localização precisa do espaço onde ocorreu o plantio conferem maior concretude ao relato quando comparado aos discursos anteriores. Além disso, ao afirmar que as árvores ainda permanecem no local, o estudante estabelece uma relação entre a ação desenvolvida pela escola e as transformações produzidas no local. Dessa forma, o plantio é associado não apenas à experiência escolar vivenciada no passado, mas também às marcas que, segundo o estudante, ainda podem ser observadas no território.

Em conjunto, os discursos reforçam a centralidade do plantio de árvores como principal prática ambiental lembrada pelos estudantes. Tal experiência é associada, predominantemente, ao período em que frequentavam as escolas municipais, o que indica que essas memórias se vinculam, em grande medida, a etapas de ensino anteriores ao Ensino Médio. Além disso, os

relatos sugerem que as práticas são significadas sobretudo por ações de sensibilização e conservação da natureza, centradas no plantio de mudas e no contato direto com elementos naturais. Essa compreensão aproxima as ações escolares locais de perspectivas conservacionistas da Educação Ambiental, nas quais a proteção da natureza assume posição central, enquanto outras dimensões sociais, políticas e econômicas das questões ambientais permanecem menos visíveis.

Nos dois discursos a seguir, o plantio de mudas permanece como atividade central. Entretanto, o Parque Estadual do Ibitipoca passa a integrar as experiências relatadas pelos estudantes.

Ah, a gente já teve uma vez. A gente não lembra onde foi. Uma vez a gente foi no parque. No parque a gente viu umas mudas de açaí. E uma vez a gente foi pro uma fazenda próxima da tapera, pra aquela região ali. Fomos lá pra plantar ipê rosa. São as únicas coisas.

Sim. Ano passado, eu estudava no nono ano. E a gente fez um projeto de... araucárias. Que a gente plantou aqui embaixo. (...) Vários pinhões. E fizemos aquelas mudinhas e a gente mandou pro... Acho que foi para o parque, se não me engano. Não, acho que não foi para o parque. Foi para outro lugar. A gente estava disputando um prêmio. Uma televisão, uma bicicleta e outra coisa. E a gente ganhou. Até estava fazendo todas as escolas aqui de Lima Duarte, e a gente conseguiu ganhar. Com maior plantação.

No primeiro fragmento, a atividade desenvolvida é lembrada a partir de experiências realizadas fora da escola. O estudante menciona uma visita ao parque, onde observou mudas de açaí, e outra atividade desenvolvida em uma propriedade rural próxima à comunidade, envolvendo o plantio de ipê-rosa. A repetição da expressão “uma vez” produz um sentido de eventualidade, sugerindo que tais experiências foram percebidas como acontecimentos pontuais em sua trajetória escolar. Ao concluir sua fala com a afirmação “são as únicas coisas”, o participante delimita essas atividades como as principais referências que associa às questões ambientais.

Já no segundo fragmento, a atividade é descrita de forma mais detalhada e vinculada a um projeto específico. A estudante situa temporalmente a experiência, identifica a espécie trabalhada (araucárias) e descreve etapas do processo, como a produção e o envio das mudas. Mesmo que demonstre incerteza ao tentar recordar o destino das plantas (“acho que foi para o parque” e “se não me engano”), o parque permanece como uma referência mobilizada em sua memória acerca da atividade.

Um aspecto que se destaca em sua fala é a referência à premiação vinculada à atividade desenvolvida. Ao mencionar que as escolas do município participavam de uma disputa e ao enfatizar que “a gente conseguiu ganhar”, a estudante atribui importância não apenas ao plantio realizado, mas também ao reconhecimento obtido ao final do projeto. Nesse sentido, a

recordação da experiência é relacionada tanto ao plantio de mudas quanto a uma competição entre escolas, além da ênfase à obtenção de recompensas (prêmio) e aos resultados valorizados socialmente.

Outros dois estudantes apresentam referências distintas das observadas nos discursos anteriores. Suas falas remetem a elementos recorrentes nas formas pelas quais as questões ambientais costumam ser abordadas no contexto escolar.

Ambientais... Assim... O problema do lixo, né?

Lembro. Um professor de ciências, eu acho que no 9º ano. O nome dele era Bruno, eu acho. (...) Não, mas eu lembro que ele fez isso com a gente.

No primeiro fragmento, o "lixo" aparece como a principal referência mobilizada quando questionado sobre atividades relacionadas às questões ambientais, reduzindo a temática ambiental a uma questão específica. Já no segundo fragmento, a lembrança da atividade está associada não a um tema específico, mas a um componente curricular. Ao recordar de "um professor de Ciências", a estudante estabelece uma relação direta entre as questões ambientais e essa área do conhecimento. Sua resposta sugere a permanência de associações que concentram essa discussão em disciplinas tradicionalmente vinculadas aos conteúdos relacionados à natureza e ao meio ambiente.

Assim, tomadas em conjunto, os dois fragmentos remetem a formas de abordagem das questões ambientais amplamente difundidas no contexto escolar. De um lado, a centralidade de temas como o lixo; de outro, a associação das questões ambientais às disciplinas de Ciências Naturais. Tal contexto associa discussões presentes no campo da EA que apontam a recorrência de abordagens sobre as questões ambientais centradas em temáticas específicas e em determinados componentes curriculares, mesmo diante das propostas que defendem a transversalidade dessas nos processos educativos.

Dentre as respostas dos outros quatros estudantes, que não souberam identificar práticas ambientais relacionadas a questões ambientais, um deles trouxe elementos relevantes para análise, que rementem a sua significação sobre a escola local:

Provavelmente teve, mas eu não estava aqui. (...) Tipo, eu literalmente cheguei no início do ano, ano meio que cortado, porque eu cheguei aqui em fevereiro, final de fevereiro. Então eu não peguei muita coisa. (...) Tipo, eu vim para cá no oitavo. Aí eu fui embora. Tipo, eu não conseguia adaptar direito aqui. Aí eu voltei agora por conta de trabalho.

Nesse discurso, ao justificar a ausência de recordações, a resposta do estudante atribui essa condição ao curto período em que permaneceu na escola, trazendo informações outras que

extrapolam a questão inicialmente proposta e rementem à sua trajetória escolar. Nesse contexto, o trabalho aparece como um fator que influenciou suas mudanças de escola e o seu retorno à escola da Vila de Conceição do Ibitipoca. Como o estudante residia anteriormente em uma localidade rural onde a oferta do Ensino Médio ocorre no período diurno, sua volta à comunidade revela como as possibilidades de escolarização podem ser condicionadas pelas relações entre território, trabalho e acesso à educação. Assim, mesmo não produzindo significações sobre práticas educacionais, seu discurso enuncia aspectos importantes para compreender as condições sociais que atravessam a trajetória escolar de parte dos jovens entrevistados.

Após relatarem as práticas educativas relacionadas às questões ambientais de que se recordavam, os estudantes foram convidados a falar sobre suas experiências nessas atividades, bem como sobre os objetivos e aprendizagens que lhes atribuíam. A maior parte dos participantes apresentou dificuldades para explicar quais eram os propósitos dessas ações ou os conhecimentos nelas desenvolvidos. Os fragmentos abaixo correspondem a alguns dos poucos discursos em que os estudantes procuraram detalhar aspectos relacionados às experiências vivenciadas e aos sentidos atribuídos a essas práticas.

Era novo. Não tem muita lembrança. (...) Foi aqui perto da rua mesmo.

É de perto, como é que fala, do sítio (...) indo para o parque (...) é, está com a mata lá, mas não sei se eu, os que plantou, né.

Foi maravilhoso, porque você perdia todas as aulas, só para plantar. Era bom, mas era bom. A parte ruim é que eu chegava tudo sujo em casa. Mas, tirando isso, era bom. (...) Ah, muita coisa. Muita coisa. (...) Aí, eu aprendi a ter paciência. Porque a planta demora a gerar muito, então eu aprendi a ter paciência. A cuidar, a regar direitinho. Aprendi várias práticas de plantar. E ver aquilo ali ficando grandão, foi maravilhoso de ver.

Nos dois primeiros fragmentos as lembranças dos estudantes permanecem marcadas pela dificuldade de rememorar aspectos relacionados às atividades realizadas, ainda que lembre onde ela ocorreu. No primeiro fragmento, ao afirmar que "era novo" e que "não tem muita lembrança", o estudante atribui a ausência de detalhes ao tempo transcorrido desde a experiência. Já no segundo, ao afirmar que a mata permanece na região, mas que "não sabe" se ela resulta das mudas plantadas pela escola, o estudante produz uma relação entre a experiência vivenciada e a paisagem atualmente observada, ainda que não consiga atribuir com segurança a origem da mata às atividades de que participou.

No terceiro fragmento, a experiência vivenciada durante a atividade recebe maior detalhamento quando comparada aos demais estudantes. Ao recordar o plantio, a estudante

destaca inicialmente aspectos relacionados à vivência da atividade, afirmando que era "maravilhoso" porque permitia sair da rotina da sala de aula. A valorização da experiência não aparece associada diretamente aos objetivos da prática educativa, mas à possibilidade de realizar atividades em espaços distintos daqueles tradicionalmente ocupados no cotidiano escolar. A estudante também menciona elementos considerados negativos, como chegar em casa suja após as atividades, produzindo uma avaliação que articula aspectos positivos e negativos da experiência vivida.

O uso de expressões como "aprendi a ter paciência", "cuidar" e "regar direitinho" remetem a conhecimentos e atitudes adquiridos por meio da atividade desenvolvida. Dessa forma, ao afirmar que foi "maravilhoso de ver" o crescimento das mudas, a estudante atribui valor positivo à prática realizada. Assim, seu discurso não se restringe à lembrança da atividade realizada, mas incorpora sentidos formativos associados à experiência, especialmente aqueles relacionados ao cuidado no cultivo das plantas.

Após discutir as práticas educativas relacionadas às questões ambientais desenvolvidas pela escola, busquei compreender se os estudantes identificavam ações realizadas em parceria com o Parque Estadual do Ibitipoca e quais experiências associavam a essas iniciativas. Entre os quatorze entrevistados, três afirmaram não se recordar ou não reconhecer a realização de atividades dessa natureza; enquanto onze mencionaram experiências vinculadas ao parque.

Esse resultado demanda algumas ponderações. Dois desses estudantes haviam ingressado recentemente na escola, o que pode ter limitado seu contato com ações desenvolvidas em anos anteriores. A terceira estudante, na etapa anterior da entrevista, quando questionada sobre atividades relacionadas a questões ambientais, citou apenas ações desenvolvidas com a disciplina de Ciências, sem fazer referência às atividades de plantio relatadas por outros estudantes, a qual, conforme relato de parte deles, foi desenvolvida em parceria com o parque.

Considerando esse contexto, a maior parte dos entrevistados identificou experiências vinculadas à parceria entre escola e parque. Os discursos apresentados a seguir permitem compreender quais atividades foram mais frequentemente lembradas pelos estudantes, bem como os sentidos atribuídos a essas experiências educativas e à relação estabelecida entre a instituição escolar e o Parque Estadual do Ibitipoca. Os três primeiros discursos são marcados por lembranças pouco detalhadas das atividades desenvolvidas pela escola em parceria com o PEIb.

A escola já levou lá pra visitar. (...) Com a escola, já fui uma vez só. (...) eu tinha uns nove, nove anos. (...) É... A gente foi lá conhecer, né? Uma partes principais de lá.

Mas teve ano que a gente já foi visitar o parque, a escola, entendeu? (...) Isso, do município. (...) A gente foi visitar mesmo, só dar um passeio. (...) Nem lembro. Gostei muito do tempo, foi sexto ano.

Não recordo. Eu era bem novo ainda. (...) Renovar a mata, a natureza.

A dificuldade de rememorar as experiências apresentada nos três fragmentos é frequentemente associada à pouca idade que os estudantes possuíam quando participaram dessas ações, produzindo relatos fragmentados e com reduzido nível de especificação sobre o que foi realizado. Nesse contexto, os recursos linguísticos mobilizados pelos estudantes evidenciam a predominância de expressões genéricas relacionadas à circulação e permanência no espaço, como conhecer, visitar e passear. Tais significações contribuem para construir uma representação das atividades baseada na experiência de estar no parque, mais do que nos processos educativos que eventualmente as orientavam, ao passo que os conteúdos, objetivos pedagógicos, aprendizagens, sujeitos responsáveis envolvidos decorrentes permanecem pouco explicitados.

Apesar da escassez de lembranças, as avaliações produzidas pelos estudantes são predominantemente positivas, sendo as atividades significadas como experiências agradáveis e valorizadas. Ainda que de forma difusa, em um dos discursos emergem referências de aprendizagens relacionados à preservação e à recuperação da natureza ("Renovar a mata, a natureza"). Dessa forma, os discursos analisados sinalizam que as experiências realizadas no parque foram significadas prioritariamente como momentos de visitação e contato com o ambiente natural, enquanto suas dimensões educativas aparecem pouco elaboradas nas memórias produzidas pelos estudantes.

Nos próximos discursos, os estudantes conseguem recuperar diferentes aspectos das experiências vivenciadas, mas os elementos que permanecem mais vivos em suas memórias, assim como nos discursos anteriormente analisados não se relacionam aos objetivos pedagógicos, mas aos momentos de convivência e lazer proporcionados pelas atividades.

Já, né? Já levou nós lá uma rampa de vez (...) ah, aprender... comer também. Fazia piquenique com nós lá direto. (...) Ah, foi na época... Gostei bastante, mas... o povo arruma uma brigaiada lá. (...) Aí, só que... Não gostava muito a Isis não deixava a gente entrar dentro da água. (...) É, igual eu fui para cuidar do meio ambiente, essas coisas.

Às vezes que eu fui, sim. (...) Aprendi nada. Eu fui lá para entrar na água. (...) não podia não. Mas eu entrei (...) eu gostei. (....) Da última vez, eu gostei mais ainda. Porque eu entrei dentro da água. Eu nunca tinha aproveitado, porque nas outras vezes que eu fui, eu não lembro que eu arrumei da na minha vida,

mas na última vez eu fui e entrei na água junto com os meninos, porque eu pareço moleca. Eu entrei dentro da água com os meninos.

Nesses discursos, os estudantes conseguem recuperar diferentes aspectos das experiências vivenciadas, o piquenique, as brincadeiras e, sobretudo, a possibilidade de entrar na água. Nesse contexto, as avaliações produzidas pelos estudantes acerca das atividades são positivas. Um aspecto interessante dos discursos recai sobre o fato de que as restrições impostas pelos responsáveis, especialmente em relação à entrada na água, aparecem como um dos acontecimentos mais marcantes das atividades, sendo a transgressão dessa norma narrada de forma positiva, como algo que ampliou o aproveitamento da experiência. Desse modo, o discurso constrói uma tensão entre os controles institucionais estabelecidos para a atividade e os interesses dos estudantes.

Ainda que um dos estudantes mencione que a visita estaria relacionada ao cuidado com o meio ambiente, essa referência aparece de forma secundária e pouco desenvolvida quando comparada ao espaço ocupado pelas narrativas referentes aos momentos de lazer e sociabilidade. Assim, os sentidos produzidos pelos dois estudantes indicam que as atividades realizadas no parque foram significadas prioritariamente por seus aspectos afetivos e recreativos.

Nos discursos a seguir, os estudantes fazem referência a atividades de plantio de árvores desenvolvidas em parceria com o Parque Estadual do Ibitipoca. Tais experiências já haviam sido citadas anteriormente por alguns estudantes quando questionados sobre as práticas relacionadas às questões ambientais realizadas pela escola.

Plantio (...) foi legal. Foi legal, gostei. (...) Ah, aprendi... aprender em si, nada. (...) Assim, aprendi a plantar um ipê. Foi interessante. Foi bem...

Eu achei boa, atividade muito boa. (...) Eles ensinam muita coisa para a gente, como tratar a natureza, que a natureza tem que ser cuidada do jeito certo. Não é igual agora, que está todo mundo destruindo um punhado de mata.

É, Como eu estudava aqui agora na Adalgisa, mas antes eu estudava na Padre Carlos, que também é aqui. Eu já fui lá com eles, porque a gente meio que foi fazer uma visita para conhecer os açaí que eles estavam plantando pelas áreas.ne. E foi mais isso. Também a gente andou por lá, porque os guias estavam apresentando umas áreas para a gente. (...) É, sim, porque a outra que eu te falei tem muito tempo, então eu não lembro muito o que que foi. (...) Eu acho que eu aprendi mais a preservar a natureza, sabe? essas coisas assim, não ficar jogando lixo em lugares indevido. (...). E palestras que teve também. (...) lá no parque também.

Nos três discursos, as atividades relacionadas ao plantio ocupam uma posição distinta dos demais analisados, uma vez que são associadas de forma mais direta a processos de aprendizagem. Um dos participantes destaca o plantio de uma muda de ipê como principal

aprendizado da atividade, enquanto os demais associam a experiência ao cuidado e à preservação da natureza. Os discursos também atribuem relevância aos sujeitos responsáveis pela condução das atividades, representados como aqueles que ensinam e apresentam informações. Sendo assim, as experiências são significadas positivamente e vinculadas a práticas concretas desenvolvidas durante as visitas ao parque. Desse modo, os sentidos atribuídos às aprendizagens concentram-se principalmente em ações voltadas à conservação ambiental (tratar/preservar a natureza). Contudo, a maneira pela qual essas atividades são descritas revelam alguns elementos interessantes para análise.

No segundo fragmento, ao afirmar que "a natureza tem que ser cuidada do jeito certo", o estudante produz uma avaliação normativa sobre as formas de relação com o ambiente, a partir da existência de práticas consideradas corretas e desejáveis, ainda que os critérios que definem esse "jeito certo" não sejam explicitados. Assim, determinadas formas de cuidado com a natureza são apresentadas como legítimas e adequadas.

Em seguida, o estudante afirma que "todo mundo" estaria destruindo as matas. A utilização dessa expressão produz uma representação pouco diferenciada dos atores sociais envolvidos nesse processo. As responsabilidades pela degradação ambiental são atribuídas a uma coletividade indistinta, sem referências a grupos, atividades ou interesses específicos relacionados às transformações mencionadas pelo estudante. Os problemas ambientais são significados a partir das formas como os indivíduos se relacionam com a natureza, seja pela adoção de práticas consideradas adequadas, seja pela responsabilização genérica dos sujeitos pela degradação ambiental.

Nessa perspectiva, esse discurso revela processos de legitimação e naturalização das concepções ambientais hegemônicas. A valorização de formas consideradas corretas de relação com a natureza e a responsabilização genérica dos sujeitos pela degradação ambiental contribuem para deslocar a atenção das condições sociais, econômicas e políticas que participam da produção dessas problemáticas, conferindo menor visibilidade às desigualdades, conflitos e disputas que as atravessam.

O terceiro fragmento também é um elemento discursivo relevante para análise. A estudante associa sua participação a atividades de plantio, visitas guiadas e palestras realizadas no parque. Entretanto, ao rememorar os aprendizados construídos nessa experiência, seu discurso faz referência também à questão do lixo. Ainda que essa temática esteja associada à preservação ambiental e às questões trabalhadas acerca do parque, tendo uma das estudantes mencionado a questão do lixo durante uma visita, essa associação revela a força de

determinados sentidos que circulam historicamente nos discursos ambientais escolares, nos quais as questões ambientais são frequentemente significadas a partir de determinadas temáticas. Somado a isso, no trecho "não ficar jogando lixo em lugares indevido", o aprendizado mobilizado pela estudante aproxima-se de concepções ambientais centradas na adoção de práticas comportamentais individuais.

O discurso a seguir traz algumas significações importantes relacionadas às atividades desenvolvidas entre a escola e o PEIb. Mesmo não tendo participado da atividade mencionada, o estudante demonstra conhecimento sobre sua realização e sobre a existência de ações desenvolvidas.

Acho que teve uma visita ao parque esses dias atrás. Foi todo mundo lá. Mas a gente também foi um passeio. (...) Foi na escola. Aí só levaram a gente. (...) A gente não, porque eu não fui. Aí levaram meio que para passar o dia lá. (...) Tipo não foi meio que uma atividade? Foi um passeio. Várias escolas têm.

Nesse discurso, a ação desenvolvida em parceria com o parque é significada reiteradamente como um passeio. Expressões como "só levaram", "passar o dia lá" e "foi um passeio" deslocam a atenção dos possíveis objetivos pedagógicos da atividade para sua dimensão recreativa.

Mesmo que o discurso indique um menor comprometimento com as informações apresentadas ("acho", "meio que"), tendo o estudante não participado da atividade diretamente, a representação produzida aproxima-se das significações observadas em outros discursos analisados, nos quais as atividades realizadas no parque também foram associadas a momentos de lazer, convivência e visitação. Nesse contexto, a afirmação de que se trata de algo que "várias escolas têm" indica que o estudante compreende essas ações como práticas relativamente comuns no contexto escolar.

A análise dos discursos revela que as experiências desenvolvidas em parceria com o Parque Estadual do Ibitipoca estiveram concentradas principalmente no período do Ensino Fundamental, não sendo mencionadas pelos estudantes ações semelhantes realizadas durante o Ensino Médio. Entre as práticas recordadas, destacam-se as atividades de plantio e as visitas ao parque, significadas tanto como oportunidades de contato com a natureza quanto como momentos de convivência e lazer.

As aprendizagens mobilizadas pelos estudantes concentram-se sobretudo em sentidos relacionados à preservação da natureza, ao cuidado com o ambiente e à adoção de comportamentos considerados ambientalmente adequados. Diversos relatos atribuem maior centralidade às experiências vividas durante as visitas do que aos conteúdos ou objetivos

educativos associados às atividades. Nesse contexto, as falas dos estudantes sugerem a ocorrência de ações pontuais.

Esses resultados dialogam com as discussões desenvolvidas ao longo desta tese a partir do levantamento dos trabalhos apresentados no EPEA, que abordam as relações entre escolas e parques. Em diferentes pesquisas, a questão da intencionalidade pedagógica das visitas e atividades realizadas em parques emerge como elemento central de análise, indicando tensões entre seu potencial educativo e sua apropriação como momentos de lazer e recreação.

Nessa direção, Neto e Guerra (2003) identificam que a utilização desses espaços ocorre, em muitos casos, sob uma lógica predominantemente associada ao passeio, sem articulação consistente com propostas pedagógicas mais amplas. Em sentido complementar, Menghini, Guerra e Fantoni (2005) destacam a utilização das trilhas não apenas como espaços de lazer e recreação, mas como ferramentas pedagógicas voltadas à sensibilização ambiental e à reflexão sobre os problemas socioambientais.

Assim, apesar dos discursos produzidos pelos estudantes não permitirem avaliar diretamente o planejamento ou os objetivos das atividades desenvolvidas em parceria com o parque, as significações construídas sobre essas experiências revelam que os sentidos associados ao lazer, à convivência e à preservação da natureza ocuparam posição central em suas memórias, enquanto referências a problematizações mais amplas das questões socioambientais apareceram de forma menos recorrente.

Reconhecendo o papel do turismo nas significações produzidas pelos estudantes acerca do Parque Estadual do Ibitipoca e de sua comunidade, durante a entrevista também busquei compreender se a escola tinha desenvolvido atividades educativas voltadas para essa temática. Entre os quatorze estudantes entrevistados, a maioria afirmou não se recordar de nenhuma ação, tendo apenas dois deles desenvolvido resposta nesse contexto.

> Uma vez ela saiu na rua falando sobre o turismo, sobre Ibitipoca. Ah, Foi ano passado. Com uma moça aqui de Ibitipoca mesmo. Aí fomos escola inteira para a rua. Aí nós fomos lá pro lado Biquinha, nós fomos ali em cima da rua, ali em cima da igreja, do Zé, na igreja de baixo. Nós demos uma volta na rua.

> Na escola, daqui a tarde, a gente não tinha nada. A gente não tinha essas coisas. A gente era só escola e acabou. (...) Porque, hoje em dia, eles ainda fazem essas coisas, passeiam, procuram se envolver mais com a comunidade. Mas, na minha época, daqui da tarde, não tinha essas coisas. (...) Peguei a pandemia. Sexto, sétimo ano foi pandemia. Aí, eu voltei no oitavo. Na minha época, mesmo depois de voltar, o nono ano aqui, não tinha nada. Passeio, por exemplo, que direto tem para conhecer que foi um planetário, não tinha. (...) Coisa que era difícil.

Os dois discursos produzem sentidos distintos acerca das práticas desenvolvidas pela escola relacionadas ao turismo. No primeiro relato, a estudante menciona uma atividade

realizada nas ruas da comunidade, conduzida por uma moradora local, na qual os estudantes percorreram diferentes pontos da vila. A experiência é descrita principalmente por meio dos deslocamentos realizados pelo grupo e dos lugares visitados, sugerindo uma aproximação entre escola, território e comunidade local. Entretanto, os objetivos da atividade e as discussões desenvolvidas ao longo do percurso não aparecem explicitados no discurso, permanecendo em destaque a circulação pelos espaços da vila e a participação coletiva dos estudantes.

O segundo discurso não rememora uma atividade específica relacionada ao turismo. Em vez disso, o estudante estabelece uma comparação entre diferentes momentos de sua trajetória escolar. Ao afirmar que "na minha época não tinha essas coisas" e "hoje em dia", o discurso enuncia uma comparação temporal que atribui valor positivo às atividades atualmente desenvolvidas pela escola.

Em ambos os relatos, as práticas mencionadas aparecem associadas a experiências realizadas fora da sala de aula e em articulação com outros espaços do território. Contudo, os discursos apresentam poucos elementos sobre os conteúdos abordados ou sobre possíveis reflexões relacionadas ao turismo e aos desdobramentos das atividades realizadas.

Após essa etapa, questionei os estudantes sobre a importância de a escola abordar questões ambientais locais e questões relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca. Entre os quatorze participantes entrevistados, onze manifestaram-se favoravelmente à presença desses temas no contexto escolar, enquanto apenas três consideraram que tais questões não deveriam compor as atividades desenvolvidas pela escola.

Os sentidos produzidos pelos estudantes distribuem-se em duas direções principais. Parte dos discursos justifica essa importância a partir de questões mais amplas, enquanto outro conjunto de relatos enfatiza especificamente questões relacionadas ao Parque Estadual do Ibitipoca e de sua relação com a comunidade local. Essa distinção permite compreender diferentes formas pelas quais os participantes significam a presença das questões ambientais e do parque nos processos educativos escolares.

Acho que sim. Não vou saber dizer o porquê, mas acho que sim. Para quem mora aqui, é totalmente importante. Que tem meio que uma vida aqui.

Acho que deveria ser discutido um pouco para ver a opinião dos alunos, o ver que eles acham. (...) É, para saber mais a opinião, para ver se tem um pouquinho mais de consciência o povo daqui. Para escutar mais quem mora aqui.

Ah, eu acho que sim, porque aí a pessoa já vai crescer, sabendo o certo. Aprendendo a cuidar da natureza, essas coisas.

Eu acho. Porque tem bem umas pessoas aqui que, em questão mesmo dos lixos, eles cagam e andam, jogo no chão, não esquentando a cabeça com o povo, o trabalho que o povo vai passar para catar, não esquenta cabeça com ele mesmo, com as boeiras que entopem.

No primeiro fragmento, ao justificar a importância de abordar as questões ambientais na escola, o estudante produz um discurso marcado por elevado grau de modalização. A repetição da expressão "acho" e a afirmação de que não saberia explicar os motivos de sua resposta indicam um posicionamento favorável à temática, mas com reduzido nível de elaboração argumentativa. Entretanto, ao afirmar que o tema é importante para "quem mora aqui" e para aqueles que possuem "uma vida aqui", a relevância das questões ambientais passa a ser associada à relação dos sujeitos com o território. A recorrência do advérbio "aqui" reforça essa vinculação, situando a importância da temática no contexto local.

A expressão "ter uma vida aqui" sinaliza que o pertencimento ao território não se restringe ao local de moradia, mas envolve experiências, relações e modos de vida construídos nesse espaço. Desse modo, a importância atribuída às questões ambientais aparece vinculada à condição de viver e compartilhar o território, produzindo sentidos que associam a temática ambiental às experiências cotidianas dos moradores.

No segundo fragmento, o estudante defende a ampliação dos espaços de escuta e participação ao afirmar que a questão "deveria ser discutida um pouco" para conhecer "a opinião dos alunos" e "escutar mais quem mora aqui". O uso do verbo modalizado "deveria" produz uma avaliação de insuficiência das formas atuais de participação, sugerindo que os sujeitos locais não estão sendo plenamente considerados nos processos de decisão.

No que se refere à representação dos atores sociais, o estudante menciona inicialmente grupos mais específicos, como "os alunos" e "quem mora aqui", atribuindo legitimidade às opiniões daqueles diretamente vinculados ao território. Entretanto, ao afirmar que seria importante verificar se "o povo daqui" possui "um pouquinho mais de consciência", ocorre uma mudança na forma de representar os sujeitos sociais. A expressão "povo" funciona como uma categoria ampla e genérica que unifica diferentes indivíduos sob uma mesma denominação coletiva, sem distinguir posições sociais, experiências, interesses ou perspectivas distintas.

A associação entre participação e "consciência", ao sugerir que a discussão permitiria verificar se o povo possui "um pouquinho mais de consciência", mobiliza um discurso amplamente presente no campo ambiental, no qual os problemas e soluções tendem a ser vinculados ao grau de conscientização dos indivíduos. Nessa construção discursiva, a transformação social aparece associada principalmente à ampliação da consciência dos sujeitos,

enquanto aspectos estruturais, políticos ou institucionais que também condicionam as problemáticas ambientais permanecem menos visíveis.

Por fim, a repetição das referências à "opinião", ao ato de "escutar" e à condição de "quem mora aqui" reforça a valorização do conhecimento e das experiências dos moradores locais. Dessa forma, o fragmento apresenta marcas de hibridização discursiva. De um lado, a associação da participação à necessidade de ampliar a "consciência" do "povo" e a utilização de uma categoria genérica para representar os moradores tendem a legitimar compreensões hegemônicas que homogeneízam os sujeitos e atribuem centralidade à conscientização individual, sem problematizar as causas estruturais, políticas ou econômicas dos problemas discutidos. De outro, a defesa da escuta dos alunos e de "quem mora aqui" valoriza as experiências e concepções locais, produzindo uma crítica à limitada participação dos moradores nos processos de discussão e tomada de decisão que afetam a comunidade.

Sentidos ambientais semelhantes emergem no discurso seguinte. A presença da expressão "eu acho" indica um posicionamento favorável à temática. Ao justificar a importância de abordar as questões ambientais na escola, o estudante estabelece uma relação entre educação, aprendizagem e formação de comportamentos considerados adequado. A justificativa apresentada está centrada na ideia de que a escola contribui para que a pessoa "cresça sabendo o certo", associando a educação à transmissão de conhecimentos e valores considerados corretos. Nesse sentido, o uso da expressão "o certo" produz um efeito de universalização, sugerindo a existência de formas adequadas de agir em relação à natureza, as quais não são sujeitas a questionamentos e problematização.

Além disso, ao afirmar que a escola possibilita "aprender a cuidar da natureza", o estudante atribui a essa uma função predominantemente formativa e comportamental. Assim, o discurso acaba por legitimar concepções hegemônicas amplamente difundidas no campo da Educação Ambiental, nas quais a transformação das questões ambientais é associada prioritariamente à conscientização e à mudança dos comportamentos individuais, enquanto outros condicionantes sociais, políticos e econômicos permanecem menos visíveis.

No último fragmento, ao justificar a importância de abordar as questões ambientais na escola, a estudante relaciona essa necessidade ao problema do descarte inadequado de resíduos. Sua argumentação é construída a partir da crítica a pessoas que "jogam [lixo] no chão" e não se preocupam com as consequências de suas ações para os demais moradores da comunidade. Os atores responsáveis pelo problema representados por meio da expressão genérica "umas pessoas aqui", sem a identificação de grupos sociais específicos ou de outros fatores envolvidos na

produção do problema ambiental. Dessa forma, a degradação ambiental é significada principalmente como resultado de comportamentos individuais inadequados, especialmente o ato de jogar lixo no chão.

A temática do lixo volta a aparecer nesse discurso, assim como em outros fragmentos analisados. Essa recorrência remete a centralidade que a questão do lixo assume nos discursos sobre as problemáticas ambientais, frequentemente associado à degradação ambiental e à responsabilidade individual dos sujeitos. Ao mencionar o trabalho que "o povo vai passar para catar" e o entupimento das bueiras, a estudante destaca consequências concretas do descarte inadequado de resíduos para a coletividade.

Porém, sua explicação para a problemática permanece centrada nas ações dos sujeitos que jogam lixo no chão, enquanto outros fatores relacionados à gestão dos resíduos, às políticas públicas ou às condições estruturais envolvidas na questão não são mencionados. Dessa forma, assim como no fragmento anterior, esse discurso contribui para a legitimação de concepções ambientais hegemônicas, que associam os problemas ambientais a comportamentos individuais e suas soluções à mudança de atitudes dos próprios sujeitos.

Assim, tomados em conjunto, embora mobilizem justificativas distintas, os discursos analisados se articulam com concepções ambientais hegemonicamente difundidas na sociedade, nas quais a mudança de comportamentos e a responsabilização dos sujeitos ocupam centralidade na busca por compreender e solucionar as problemáticas ambientais, enquanto as dimensões sociais, políticas e econômicas envolvidas na produção dessas são ocultadas e/ou invisibilizadas.

Nos discursos apresentados a seguir, a importância de abordar as questões ambientais na escola é significada, principalmente, a partir da presença do Parque Estadual do Ibitipoca, o qual passa a ocupar posição central nas justificativas apresentadas pelos estudantes.

Acho, porque é algo que tá aqui. A gente vive querendo ou não o parque. Ou deveríamos viver, ne.

A gente faz parte da comunidade, o parque faz parte do Ibitipoca, então deveria ser discutido.

Eu acredito que na escola a gente tá aprendendo. Então... Como o parque pertence a Ibitipoca, eu acho importante a gente discutir sobre o parque também. (...) Para manter a gente informado, né? Todo mundo informado sobre as questões ambientais, do parque.

No primeiro fragmento, a importância de abordar as questões ambientais na escola é justificada pela proximidade entre a comunidade e o Parque Estadual do Ibitipoca, devido ao vínculo territorial estabelecido entre a comunidade e o parque. Ao afirmar que o parque é "algo que tá aqui", a estudante ancora sua argumentação na presença concreta da Unidade de

Conservação no território vivido. A expressão “a gente vive querendo ou não o parque” reforça a ideia de que o parque integra o cotidiano dos moradores e constitui uma realidade da qual não é possível se desvincular. O trecho “ou deveríamos viver” introduz uma avaliação de que essa relação poderia ser mais intensa ou mais reconhecida pelos sujeitos locais.

No discurso seguinte, o estudante constrói sua justificativa por meio de uma relação de pertencimento mútuo entre comunidade e parque, sendo esse compreendido como um elemento constitutivo da comunidade. Ao dizer que “a gente faz parte da comunidade” e que “o parque faz parte do Ibitipoca”, o estudante estabelece uma associação entre a identidade local e a presença da Unidade de Conservação. A repetição da expressão “faz parte” produz um efeito de integração entre os sujeitos, o território e o parque, significados como elementos pertencentes a uma mesma realidade social.

Já no terceiro fragmento, a importância da temática ambiental é associada tanto ao pertencimento territorial quanto ao acesso à informação. Ao afirmar que “o parque pertence a Ibitipoca”, o estudante produz uma relação simbólica de vinculação entre a UC e a localidade, significando o parque como parte do patrimônio da comunidade. A partir dessa compreensão, o estudante defende que o tema seja discutido na escola para “manter a gente informado”, incorporando também significações sobre a escola em seu discurso, sendo essa compreendida como um espaço de circulação de informações sobre o parque e sobre as questões ambientais a ele relacionadas.

Nos três discursos a seguir, a importância de a escola abordar as questões ambientais continua sendo associada ao Parque Estadual do Ibitipoca. Entretanto, as justificativas vão além dos vínculos territoriais observados nos fragmentos anteriores, em que emergem outros sentidos.

Sim, eu acho que sim. (...) Porque eu acho que a gente iria estar sabendo mais sobre as coisas que acontecem lá, como que está a natureza, se está que nem antes, no começo, se tem algo ruim acontecendo lá. (...) Eu acho que sim, né? Porque, querendo ou não, é uma coisa que, assim, a gente faz parte, né? Porque a gente mora aqui, tem a escola, então acho que sim.

Acho que sim. Eu acho que seria um assunto melhor. (...) Sim, eu acho que seria muito legal. Porque o parque não pode acabar. Como eu te falei, de geração em geração isso pode acabar. Isso é perigoso. Mas eu acho que seria bom se trabalhar na escola. Sobre o parque, sobre o meio ambiente. Eu acho que seria legal.

É importante, principalmente, a conscientização, e saber sobre. Porque o parque é muito importante aqui para as pessoas da região. (...) Não muito, né? Para não atrapalhar, mas, pelo menos, uma vez a cada duas semanas, por mês, falarem sobre, de vez em quando, fazer uma palestra sobre, explicar, porque é muito importante saber sobre.

No primeiro fragmento, a importância de abordar as questões ambientais se faz associada ao Parque Estadual do Ibitipoca e à possibilidade de conhecer melhor "as coisas que acontecem lá", compreender "como que está a natureza". Ao demonstrar interesse em saber se a natureza permanece "que nem antes" ou se "tem algo ruim acontecendo lá", a estudante produz sentidos relacionados à preservação do parque e ao acompanhamento das transformações ocorridas nesse espaço. Nessa construção discursiva, a natureza é significada a partir dos elementos naturais presentes na Unidade de Conservação. No final da sua explicação, ao dizer "a gente faz parte", a justificativa é ampliada, sendo também ancorada no pertencimento territorial. Dessa forma, o discurso articula sentidos vinculados tanto à identificação dos sujeitos com o território quanto à valorização da conservação da natureza presente no parque.

No discurso seguinte, a relevância das questões ambientais é associada à preservação do PEIb e à necessidade de que esse tema seja abordado na escola. Logo no início do fragmento, ao afirmar que "seria um assunto melhor", a estudante produz uma avaliação positiva do tema e, simultaneamente, estabelece uma comparação implícita com outros conteúdos escolares, a qual pressupõe que esse deveria ocupar maior espaço nas discussões desenvolvidas pela escola.

Ao dizer que "o parque não pode acabar" e que "de geração em geração isso pode acabar", o discurso introduz a possibilidade de perda ou degradação desse espaço ao longo do tempo. Assim, mesmo que não apresente explicações para essa afirmação, o discurso pressupõe a existência de ameaças capazes de comprometer sua continuidade. Esse sentido é reforçado pela expressão "isso é perigoso", por meio da qual a estudante atribui uma avaliação negativa à possibilidade de desaparecimento ou deterioração do parque.

Por fim, ao defender que a escola trabalhe temas relacionados ao parque e ao meio ambiente, a estudante atribui à educação um papel importante na valorização e na preservação desse patrimônio. Desse modo, a importância das questões ambientais é construída a partir da articulação entre a necessidade de conservar o parque e a função da escola na abordagem desses temas.

Já no terceiro discurso, a justificativa é organizada em torno da ideia de conscientização. Logo no início, o estudante afirma que é importante "a conscientização, e saber sobre" e atribui à escola a função de conscientizar e informar os sujeitos. Ao afirmar que o parque é importante para "as pessoas da região", o estudante atribui à Unidade de Conservação uma relevância compartilhada pela comunidade local. Essa construção produz um efeito de unificação, na

medida em que representa os moradores da região como um grupo coeso, cujos interesses e vínculos com o parque são tomados como comuns.

Diferentemente dos demais fragmentos, o estudante avança na discussão sobre como esse trabalho poderia ocorrer na escola, sugerindo palestras e momentos periódicos de abordagem do tema. Nesse conexo, ao afirmar "não muito, né? Para não atrapalhar", o estudante sugere que a abordagem das questões ambientais deve ocorrer de forma limitada, de modo a não interferir em outras atividades consideradas centrais no cotidiano escolar. Ainda que não explicite quais seriam essas atividades, o enunciado pressupõe a existência de conteúdos e demandas previamente estabelecidos que não poderiam ser prejudicados. Essa formulação revela uma compreensão da escola como espaço organizado em torno de conteúdos e tempos escolares relativamente rígidos, nos quais as questões ambientais aparecem como temas importantes, mas que devem ser inseridos sem comprometer a dinâmica já instituída.

Nesse contexto, posteriormente, questionei também os estudantes sobre como as questões ambientais poderiam ser abordadas na escola. Diferentes estratégias, entre elas palestras, projetos, visitas ao parque, atividades práticas, entrevistas e ações temáticas, emergiram de seus discursos sendo esses analisados a seguir.

Nossa, eu não sei. (...) Nossa, eu não sei. Pera.. Deixa eu pensar. Ah, não sei se começaria com um projeto, alguma coisa do tipo, e depois aí vai mais a fundo sobre isso. Eu acho que começaria com um projeto.

Eu acho que eles poderiam juntar a escola toda, fazer uma atividade, até mesmo levar a gente no parque, né? Tinha até uma professora que estava combinando isso com a gente, mas acabou que não deu. E também fazer palestras aqui sobre isso.

Ah, tipo, palestra, chamar os pais da escola, dar uma palestra pra todo mundo, entendeu?

Fazer entrevista com as pessoas. (...) Meio a meio. Nem certo, nem errado. Igual você falou, para comentar. (...) Para contribuir.

Apesar da diversidade de formas pelas quais as questões ambientais poderiam ser abordadas na escola, as propostas apresentadas pelos estudantes aproximam-se de práticas amplamente presentes no contexto escolar, como projetos, palestras, atividades coletivas, visitas ao parque e eventos temáticos. Ao sugerirem esse conjunto de atividades, os estudantes produzem sentidos que associam a abordagem das questões ambientais a experiências que se diferenciam das práticas escolares cotidianas e que, em geral, ocorrem em momentos específicos e de forma complementar ao currículo regular. Nesse contexto, a temática ambiental acaba por se significada por meio de ações voltadas à sensibilização, à informação ou à vivência direta no território, em vez de aparecer como uma dimensão integrada aos processos educativos.

Contudo, alguns fragmentos ampliam essa compreensão. No quarto fragmento, por exemplo, a proposta de "fazer entrevista com as pessoas" desloca parcialmente a centralidade da escola como única produtora e transmissora de conhecimento. Quando afirma que deveria ser "meio a meio", o estudante reconhece que a discussão não deveria ficar restrita ao ambiente escolar, mas envolver também outros atores sociais. Ainda que não desenvolva essa ideia em profundidade, sua fala valoriza a escuta de outros sujeitos e a circulação de diferentes perspectivas sobre as questões ambientais locais.

Uma posição particular é produzida no discurso abaixo, de uma das estudantes. Embora a estudante também defenda a realização de palestras na escola, sua argumentação introduz uma avaliação crítica acerca da eficácia dessas iniciativas.

Eu acho que na escola deveria ter mais palestras. (...) Ah, é. Tipo assim, para quem tem consciência, eu resolveria. Mas para quem não tem, não resolve muita coisa, não. (...) Porque na escola já teve um monte de palestras sobre bullying, essas coisas assim, e não. Resolveu bosta nenhuma, mas quanto mais tempo, quanto mais vindo, puxando as orelhas do povo, acho que resolveria um pouquinho.

Ao afirmar que a escola já promoveu "um monte de palestras" sobre bullying e que isso "não resolveu bosta nenhuma", a estudante questiona a capacidade dessas ações de produzirem mudanças efetivas nos comportamentos dos sujeitos. Nesse sentido, sua crítica não se dirige à lógica da conscientização em si. Pelo contrário, ao diferenciar aqueles que "têm consciência" daqueles que "não têm", o discurso mantém a compreensão de que os problemas decorrem, em alguma medida, da falta de conscientização dos indivíduos. Essa compreensão é reforçada quando afirma que, "quanto mais tempo, quanto mais vindo, puxando as orelhas do povo", seria possível produzir alguma mudança, ainda que limitada. Assim, seu discurso articula uma avaliação crítica sobre a eficácia das práticas educativas já desenvolvidas pela escola sem romper com uma concepção educativa centrada na conscientização e na mudança de comportamentos individuais.

De modo semelhante, no discurso a seguir a estudante também produz uma avaliação crítica sobre a forma como as questões ambientais têm sido abordadas na escola, mas sua argumentação é construída a partir de outros aspectos.

Eu acho que inclusive eu vou me usar como exemplo, o fato de eu não saber que estavam querendo privatizar o parque. A gente deveria saber disso. A gente teria que ter uma opinião sobre isso. Mas não tem como a gente dar uma opinião de algo que a gente não sabe o que está acontecendo. Deveria ser algo conversado com a gente. Sabe. se é algo que está rolando, se privatizou ou não. A gente deveria ter ciência disso. Explicar pra gente também a importância do parque. Porque isso nunca foi explicado, entende? Por exemplo, tudo que eu estou falando aqui é uma opinião minha. E olha que eu nem tenho tanto conhecimento do parque, assim. Então, eu acho que em relação a escola, deveriam, sim falar pra gente mais sobre o parque. Falar pra gente o que ocorre. O que está havendo em relação a essa questão

da privatização. Tudo isso deveria ser conversado com a gente. (...) Ah não sei. Tanta palestra, de tanta coisa. Tantas atividades legais. Eu acho que poderiam colocar isso. Por exemplo, foi semana da consciência negra. Porque não pode fazer também uma semana. Semana do meio ambiente, entende? Sabe, fazer essas atividades, extracurriculares, mesmo. Pra gente meter a mão na massa. Fazer um cartaz legal. Porque é fazendo que você aprende, pra mim. Fazer uns cartazes legais, Sabe? Pesquisar sobre assunto. E colocar um tema assim por turma, Sabe? Cada turma falar de um tema diferente. E de um tema legal, E que envolva aqui a nossa sociedade. Aonde a gente mora. E não só aqui, mas também ao redor.

Ao afirmar que os estudantes deveriam saber o que está acontecendo em relação ao parque e à concessão, a estudante produz uma crítica à ausência de informações e debates sobre temas que afetam diretamente o território onde vivem. Expressões como "a gente deveria saber disso", "a gente teria que ter uma opinião" e "não tem como a gente dar uma opinião de algo que a gente não sabe o que está acontecendo" revelam uma demanda por informação e participação. Nesse caso, a escola é significada não apenas como espaço de conscientização, mas também como espaço de formação para a compreensão e discussão de questões que incidem sobre a realidade local. Ao defender pesquisas, cartazes, atividades temáticas e momentos de discussão, a estudante valoriza formas de participação mais ativas dos alunos nos processos educativos.

Por fim, os dois discursos abaixo constroem significações que se aproximam de concepções ambientais hegemônicas.

É... Geralmente, geografia, né? Geografia…

Não vou saber te responder. Tipo, eu acho que seria importante por conta do meio ambiente, mas não vou saber te falar o porquê. (...) Tipo, uma vez ou outra teve queimadas, acho que ano passado, não sei, teve uma queimada na Serra. Acho que era. Uma queimada muito grande. Então, acho que por conta disso tinha que ter.

No primeiro fragmento, ao responder apenas "geografia", a abordagem das questões ambientais é associada a uma disciplina específica. No outro discurso, o estudante demonstra dificuldades para justificar sua resposta, sendo a importância de abordar as questões ambientais na escola inicialmente associada ao "meio ambiente". A repetição de expressões como "acho" e "não vou saber te responder" evidencia dificuldades em desenvolver ou justificar sua posição. Assim, de forma a sustentar sua argumentação, ele recorre à lembrança de uma grande queimada ocorrida na serra para sustentar sua argumentação, associando a importância do tema a uma experiência concreta vivenciada no território.

Apesar de apontarem maneiras distintas de se abordar as questões ambientais na escola, ambos os discursos se ancoram em significações hegemônicas. No primeiro caso, a associação imediata entre questões ambientais e a disciplina de Geografia reforça uma compreensão

disciplinar do tema, vinculando-o a um componente específico do currículo escolar. No segundo, a importância atribuída às questões ambientais é inicialmente justificada de forma genérica pela referência ao "meio ambiente", expressão que tende a naturalizar a relevância da temática sem explicitar as razões que a sustentam.

Com base nas análises, os discursos revelam diferentes formas de significar a presença das questões ambientais na escola. Palestras, projetos e atividades temáticas ocupem posição de destaque, mas também emergem sentidos relacionados à participação, ao direito à informação, à valorização dos conhecimentos produzidos na comunidade e à necessidade de discutir acontecimentos que afetam diretamente o território local. Todavia, mantêm-se presentes concepções que associam a educação à conscientização dos sujeitos e à mudança de comportamentos individuais, aproximando-se de sentidos amplamente difundidos no campo da Educação Ambiental.

5.5.2 Sentidos sobre Educação Ambiental

Para finalizar o percurso analítico desenvolvido nesta investigação, esta seção volta-se para as significações produzidas pelos estudantes acerca da Educação Ambiental, uma vez que a problemática que orienta esta pesquisa se insere no âmbito desse campo educacional.

Ao longo desta tese, discuti como a Educação Ambiental se constitui em um campo social, político e epistemológico marcado por disputas em torno das formas de compreender as relações entre sociedade e natureza, as causas da crise ambiental e os sentidos atribuídos aos processos educativos voltados às questões ambientais. Isso faz com que diferentes perspectivas disputem legitimidade nesse campo e produzam interpretações distintas acerca dos problemas ambientais e dos caminhos considerados adequados para seu enfrentamento.

Nessa direção, busquei analisar os sentidos que os jovens atribuem à Educação Ambiental, as finalidades que lhe conferem e os modos pelos quais suas formulações discursivas dialogam com as perspectivas presentes nesse campo. Procuro, assim, identificar quais concepções ambientais circulam e são apropriadas pelos estudantes no contexto escolar e de que forma elas contribuem para a reprodução, a legitimação ou a problematização de determinados modos de significar as questões ambientais.

Como ponto de partida, questionei se eles se recordavam de alguma prática ou atividade relacionada a essa temática desenvolvida pela escola. Das quatorze pessoas entrevistadas, oito

afirmaram não se lembrar de nenhuma ação dessa natureza, enquanto seis conseguiram relatar experiências ou atividades que associaram à Educação Ambiental (Tabela 10).

Tabela 10 – Práticas escolares associadas pelos estudantes à Educação Ambiental

Resposta	Número de estudantes	Porcentagem
Não se recordam de práticas de Educação Ambiental	8	57,1%
Relatam alguma prática de Educação Ambiental	6	42,9%
Total	14	100%

Fonte: Elaboração própria (2026).

A distribuição dessas respostas indica que as práticas relacionadas à Educação Ambiental não se encontram igualmente presentes na memória dos estudantes. Ainda que esse dado, por si só, não permita concluir sobre a inexistência ou a frequência dessas ações no contexto escolar, ele aponta diferenças nos modos pelos quais tais experiências foram vivenciadas, percebidas e significadas pelos sujeitos entrevistados. Assim, mais do que avaliar a frequência dessas ações, interessou-me compreender quais experiências foram lembradas pelos estudantes e os sentidos que lhes foram atribuídos, uma vez que tais recordações oferecem indícios sobre as formas pelas quais a Educação Ambiental tem sido vivenciada e significada no contexto escolar.

As primeiras significações produzidas pelos estudantes associam a Educação Ambiental ao plantio e ao cultivo de plantas. Essas práticas já haviam sido mencionadas anteriormente quando os participantes foram questionados sobre atividades relacionadas às questões ambientais desenvolvidas pela escola. Sua retomada em diferentes momentos da entrevista confere a tais experiências as principais referências educativas mobilizadas pelos estudantes.

> Do plantio (...) já aconteceu mais, mas nessa época eu já não morava aqui. Isso, na minha turma, se você perguntar, eles provavelmente vão saber, porque eles são mais antigos que eu aqui. Então eles já passaram por essa, plantar árvores aqui em Ibitipoca mesmo.

> Não sei, acho que não. (...) Ah, mentira pera aí. Agora entendi. Ah, a gente já falou muito disso. Assim, não agora, mas... Quando eu estudava lá em São Domingos, que eu estudava, eu estudava muito isso. Tinha algumas aulinhas que a gente tinha uma horta e a gente plantava. Então, tinha um professor lá se eu não me engano. Um professor que explicava sobre as plantas e tudo mais a gente plantava as coisinhas lá. Verduras para a escola mesmo. Era muito legal.

No primeiro discurso, a memória da atividade mencionada não é construída como uma experiência do enunciador, mas como um conhecimento compartilhado coletivamente, associado à trajetória da escola e da própria comunidade. As expressões “já aconteceu” e “eles são mais antigos que eu aqui” situa a atividade em um passado relativamente distante, sugerindo que essa prática não integra as experiências mais recentes vivenciadas pelos estudantes. Ao

especificar que as árvores foram plantadas “aqui em Ibitipoca mesmo”, o discurso estabelece uma associação entre Educação Ambiental e intervenção direta no território local, vinculando a atividade escolar ao espaço vivido pelos sujeitos. Mesmo que o discurso apresente poucos detalhes sobre os objetivos pedagógicos da atividade, a associação entre EA e plantio de árvores reforça sentidos amplamente difundidos no contexto escolar, nos quais as questões ambientais tendem a ser significadas por meio de ações práticas voltadas à conservação da natureza e à valorização dos elementos naturais do território.

No segundo discurso, a estudante inicialmente responde de forma negativa à pergunta, afirmando não se recordar de práticas relacionadas à Educação Ambiental. Entretanto, ao longo da própria interação, sua resposta é reformulada por meio das expressões “Ah, mentira, pera aí” e “Agora entendi”, revelando um processo de retomada e reconstrução de significados durante a entrevista. Assim, o recordar a experiência, a participante desloca sua narrativa para outra escola, localizada em São Domingos, indicando que as referências mais significativas associadas à Educação Ambiental não foram produzidas na instituição em que atualmente estuda. A prática mencionada se relaciona às atividades desenvolvidas em uma horta escolar, envolvendo o plantio de verduras e a participação de um professor responsável por explicar conteúdos sobre as plantas.

Nesse discurso, é possível identificar uma articulação entre conhecimento e prática, construída pela repetição dos verbos “explicava” e “plantava”. Essa combinação produz uma representação da atividade associada tanto à transmissão de conhecimentos sobre os elementos naturais quanto à realização de atividades concretas de cultivo. Além disso, ao mencionar que os alimentos produzidos eram destinados à própria escola, a estudante atribui à experiência uma finalidade prática e coletiva, vinculando o aprendizado ao cotidiano escolar. Ao concluir afirmando que “era muito legal”, a estudante produz uma avaliação positiva da atividade desenvolvida. Essa escolha lexical sinaliza um envolvimento afetivo com a prática relatada, permanecendo como uma referência significativa em sua trajetória escolar.

Os dois discursos seguintes associam a Educação Ambiental a atividades desenvolvidas em articulação com o Parque Estadual do Ibitipoca. Assim como observado em outros momentos desta investigação, o parque reaparece como uma importante referência nas experiências educativas e nas significações produzidas pelos estudantes. Nesse caso, porém, como a sua presença está relacionada às ações de EA promovidas junto à escola, tais significações se relacionam ao papel que a UC pode desempenhar na construção de processos formativos nesse contexto.

De Educação ambiental... Educação ambiental... Não, tem um dia que a eles, ambiental assim tipo uma palestra, né. (...) Ah palestra teve um dia que eles veio. Uns pessoal do parque aí e fez uma palestra para nós aí, bacana. (...) Ah, isso tem muito tempo. Foi no quarto ou quinto ano que eu acho.

Já. Isso foi até no parque. Uma vez. (...) Não, teve uma outra vez também. Que a gente foi lá. Mas aí tava falando mais. Foi até os bombeiros que foi lá. Foi falar sobre umas queimadas.

No primeiro discurso, a Educação Ambiental é significada a partir da realização de uma palestra promovida por representantes do Parque Estadual do Ibitipoca. Antes de recordar a atividade, entretanto, observa-se um movimento de hesitação expresso pela repetição da expressão "Educação ambiental... Educação ambiental...", seguida da formulação "tipo uma palestra". Essa construção discursiva insinua que o estudante mobiliza a lembrança de uma prática específica como forma de atribuir sentido ao termo EA, significando-o a partir de uma experiência vivenciada na escola. Ao retomar a atividade, a palestra é mencionada de forma genérica, sem referências a conteúdo ou discussões nela desenvolvidos. Da mesma forma, a utilização da expressão imprecisa "uns pessoal do parque" produz uma representação pouco definida dos atores sociais envolvidos, deslocando o foco do discurso para a ocorrência da atividade, e não para os sujeitos responsáveis por sua realização.

A avaliação positiva expressa pelo termo "bacana" indica que a experiência foi significada de forma favorável. Contudo, o seu relato não é acompanhado de elementos que permitam identificar os conhecimentos, reflexões ou discussões produzidas durante a atividade. A ação realizada é significada mais como uma lembrança da experiência vivenciada do que como uma prática associada a conteúdos específicos da Educação Ambiental.

Também se destacam as marcas temporais presentes na narrativa. As referências ao "quarto ou quinto ano", acompanhadas da modalização expressa em "eu acho", situam a atividade em um passado distante e marcado por certa imprecisão, o que contribui para que os sentidos e conteúdos mobilizados pela ação permaneçam pouco explícitos no relato.

No segundo discurso, a narrativa sobre a atividade desenvolvida é construída de forma fragmentada, marcada por retomadas e reformulações sucessivas, como se observa nas expressões "uma vez", "teve uma outra vez também" e "que a gente foi lá", o que sugere um esforço de rememoração da experiência durante a própria interação. Porém, diferentemente do discurso anterior, neste relato emerge uma temática ambiental específica. Ao afirmar que os bombeiros "foi falar sobre umas queimadas", o estudante associa a Educação Ambiental à discussão de um problema ambiental concreto e recorrente na região.

Ao mencionar o Corpo de Bombeiros como participante da atividade, o discurso confere visibilidade a um ator social historicamente associado à prevenção e ao combate de incêndios. Essa representação contribui para significar a Educação Ambiental como uma prática voltada à orientação e à prevenção de problemas ambientais relacionados às queimadas. Desse modo, como os sentidos produzidos permanecem centrados na atividade realizada e na temática abordada, sem que apareçam explicações sobre as causas das queimadas e/ou seus possíveis impactos, a Educação Ambiental é significada principalmente como uma ação informativa voltada à prevenção de problemas ambientais locais.

Os discursos a seguir associam a Educação Ambiental à temática do lixo, revelando que as questões relacionadas aos resíduos constituem novamente uma das referências mobilizadas pelos estudantes ao significar esse campo educativo.

Eu acho que não. Só sobre né, não ficar jogando no lixo na natureza.

Já. Em questão de não jogar lixo no chão, essas coisas assim, já. (...) Não. Ah, lembro. Uma vez, nós éramos pequeno, então não lembro direito. Eu só lembro que o caboclinho saiu com nós na rua, prá, com uma sacolinha para nós juntar o máximo de lixo possível, essas coisas assim.

No primeiro discurso, a estudante demonstra inicialmente dificuldade em recordar práticas relacionadas à Educação Ambiental, respondendo: “Eu acho que não”. Ao reformular sua resposta e associar esse campo educativo à orientação para “não ficar jogando no lixo da natureza”, ela produz uma significação centrada na mudança de comportamentos individuais. A expressão “só sobre” reforça esse movimento ao delimitar a Educação Ambiental a uma temática específica, reduzindo sua abrangência a orientações relacionadas ao descarte adequado de resíduos.

Além disso, a formulação “lixo da natureza” produz uma significação na qual a natureza é representada como algo que deve ser protegido e mantido livre das ações degradadoras atribuídas aos sujeitos. Ao mesmo tempo, a expressão reforça a centralidade do lixo como uma das principais referências mobilizadas para compreender os problemas ambientais e as ações educativas voltadas ao seu enfrentamento. Desse modo, a Educação Ambiental é significada, sobretudo, como um processo de orientação e conscientização individual, aproximando-se de concepções hegemônicas nas quais a formação ambiental aparece associada à correção de comportamentos considerados inadequados.

No segundo discurso, inicialmente a significação sobre a prática de EA é construída por meio da orientação “não jogar lixo no chão”. Posteriormente, a estudante recupera a lembrança de uma atividade realizada nas ruas da comunidade, na qual os participantes saíram com sacolas

para recolher resíduos. O uso de expressões como “não lembro direito”, “eu só lembro” e “essas coisas assim” produzem um efeito de imprecisão e indica limites da memória em relação aos detalhes da experiência vivenciada.

Apesar disso, ao dizer “juntar o máximo de lixo possível”, o discurso atribui centralidade a temática do lixo e orienta a forma pela qual a atividade é significada. Sendo assim, nesse sentido, a Educação Ambiental é significada discursivamente como uma prática de limpeza dos espaços públicos e de cuidado com o ambiente, vinculada à participação dos estudantes em ações concretas de recolhimento de resíduos.

A figura do “caboclinho” representa o ator social responsável pela condução da atividade, assumindo uma posição de orientação diante dos participantes. Tal como no discurso anterior, a narrativa permanece centrada na ação realizada, sem que a problemática evidenciada seja relacionada a questões mais amplas, como a produção e a gestão dos resíduos, reforçando concepções hegemônicas que associam a Educação Ambiental à conscientização e à mudança de comportamentos considerados adequados/ corretos em relação ao meio ambiente.

Embora apresentem significações distintas acerca das práticas de Educação Ambiental realizadas no contexto escolar, os discursos analisados compartilham elementos em comum, uma vez que as experiências recordadas são predominantemente associadas a ações voltadas à conservação da natureza, ao cuidado com os elementos naturais e à orientação de comportamentos considerados ambientalmente adequados. Nessa perspectiva, as dimensões estruturais dos problemas ambientais permanecem pouco visíveis nos discursos, assim como as disputas de sentidos, interesses e relações de poder que atravessam sua produção. Desse modo, as significações produzidas podem contribuir para processos de naturalização de determinadas formas de compreender a EA e seu papel social, na medida em que a associam a práticas voltadas à conservação da natureza e à mudança de comportamentos individuais, sem que sejam problematizadas as condições sociais mais amplas relacionadas à produção das problemáticas ambientais, bem como as desigualdades e injustiças ambientais associadas a essas.

A partir desses relatos, busquei aprofundar a compreensão das significações produzidas pelos estudantes acerca da Educação Ambiental. Para isso, questionei diretamente o que entendiam por Educação Ambiental, procurando apreender os sentidos atribuídos a esse campo educativo e as concepções que mobilizavam ao defini-lo.

A primeira significação analisada associa a Educação Ambiental ao conhecimento sobre a natureza, tendo o estudante respondido:

Ah, eu acho que é ensinar como é a natureza, sabe? Como ela funciona. Fauna e flora. Acho que é isso.

Ao definir EA como "ensinar como é a natureza" e explicar que ela envolve compreender "como ela funciona", o estudante constrói uma compreensão da Educação Ambiental centrada na transmissão de conhecimentos.

A escolha dos termos "fauna" e "flora" especifica os conhecimentos a serem abordados, os quais se relacionam ao mundo natural. Essa compreensão mobiliza categorias amplamente associadas aos conteúdos das Ciências Naturais, produzindo uma significação da Educação Ambiental fortemente vinculada ao conhecimento dos componentes biológicos do ambiente. Dessa forma, o discurso aproxima-se de concepções naturalistas da EA, nas quais a compreensão da natureza e de seu funcionamento ocupa posição central entre os objetivos atribuídos a esse campo educativo.

Nos discursos seguintes, a Educação Ambiental é significada principalmente como uma forma de ensinar o respeito à natureza, deslocando o foco da ação educativa para a construção de valores em relação à essa.

Acho que eu sei o que é, mas eu não sei explicar. (...) Acho que até respeito pela natureza, pelo menos no meu pensamento é assim.

Ah, ensinar a respeitar a natureza. Saber os princípios, a importância.

Nos discursos acima, o uso do verbo "respeitar" produz uma representação da relação entre seres humanos e natureza baseada em princípios éticos de cuidado e valorização do mundo natural. Contudo, no segundo discurso, como a referência genérica aos "princípios" e à "importância" da natureza não é acompanhada de explicações sobre quais princípios são esses ou quais processos justificariam tal importância, a produção de sentidos tende a naturalizar a necessidade de proteção da natureza como um valor consensual e pouco sujeito a questionamentos. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental é significada mais como um processo de formação de valores voltados ao respeito e à preservação da natureza.

No discurso a seguir, a Educação Ambiental é significada a partir de duas dimensões articuladas entre si. A primeira refere-se ao contato com a natureza, e a segunda relaciona-se ao ensino de comportamentos considerados adequados.

É ...ter contato mais com as, natureza, essas coisas assim? (...) É ter contato mais com a natureza, ensinar os alunos que nem tudo é pegar e jogar no chão.

Nesse discurso, o uso da expressão "essas coisas assim", conferem certo grau de imprecisão à definição apresentada. Entretanto, o contato com a natureza ocupa posição central na significação produzida, sendo apresentado como um dos principais objetivos da Educação

Ambiental. Nessa perspectiva, a aproximação dos estudantes com os elementos naturais aparece associada ao desenvolvimento de atitudes consideradas ambientalmente corretas. Ao articular contato com a natureza e orientação comportamental, o discurso produz sentidos que aproximam a Educação Ambiental de práticas voltadas à sensibilização dos sujeitos para o cuidado com o ambiente.

A problemática ambiental é significada principalmente a partir das ações individuais, particularmente em relação ao descarte inadequado de resíduos, sendo os aspectos relacionados a causas dessa ausentes da narrativa. Dessa forma, a Educação Ambiental é representada como um processo que busca aproximar os sujeitos da natureza e orientar comportamentos considerados adequados em relação a ela, reforçando sentidos amplamente difundidos nas abordagens conservacionistas desse campo educativo.

Nos discursos seguintes, as significações produzidas deslocam-se do conhecimento, do respeito e do contato com a natureza para a definição da Educação Ambiental como um processo voltado para a construção atitudes comportamentais. Nesses relatos, esse campo educativo é predominantemente associado ao ensino de práticas entendidas como corretas ou incorretas em relação ao meio ambiente/natureza, produzindo sentidos fortemente vinculados à regulação das condutas individuais.

É ensinar pra pessoa. Eu acho que é um ensinamento, né? Um ensinamento pra pessoa que ela também não pode... Fazer mal à natureza, né? Porque... Porque... Ela tá ali, mas ela é importante. Pra todo mundo, né? Quanto pra gente, quanto pros animais. Pra tudo.

Ai, nois, aí você arrebentou nois. Ah, eu acho que é ensinar como você cuida da natureza, do jeito certo. Para cuidar do meio ambiente. E não deixar isso acabar.

Pra mim, eu acho que educação ambiental seria maneiras certas sobre... é, a natureza? Seria algo assim? Tipo, maneiras certas, como eu posso explicar? De como não afetar a natureza e o meio ambiente. Seria isso? (...) Eu acho que é isso.

Nesses três discursos, a Educação Ambiental é significada principalmente como um processo de orientação de comportamentos considerados adequados em relação à natureza. Expressões como “não pode fazer mal à natureza”, “cuidar da natureza do jeito certo” e “maneiras certas de como não afetar a natureza” produzem sentidos que associam esse campo educativo à aprendizagem de condutas voltadas à preservação ambiental.

A recorrência dos termos “certo”, “não pode” e “não afetar” evidencia a centralidade assumida por prescrições normativas na definição da Educação Ambiental. Nessa construção discursiva, a relação entre seres humanos e natureza é organizada a partir de distinções entre

comportamentos desejáveis e indesejáveis, cabendo à Educação Ambiental ensinar quais práticas devem ser adotadas para garantir sua conservação.

Também se observa a presença de avaliações positivas atribuídas à natureza. No primeiro discurso, ao afirmar que ela "é importante pra todo mundo", "pra gente", "pros animais" e "pra tudo", o estudante produz uma valorização ampla do mundo natural, justificando a necessidade de sua proteção. De modo semelhante, a preocupação em "não deixar isso acabar" reforça sentidos associados à preservação e à conservação dos elementos naturais.

Apesar dos três relatos apresentarem hesitações, reformulações e incerteza, expressas por construções como "eu acho", "seria algo assim?" e "como eu posso explicar?", tais marcas não alteram o núcleo da significação produzida. Em todos eles, a Educação Ambiental é compreendida principalmente como um processo de ensino de práticas consideradas corretas para a proteção da natureza. Nessa perspectiva, a proteção da natureza é significada, sobretudo, como resultado das escolhas e comportamentos dos indivíduos, produzindo sentidos que atribuem centralidade às ações pessoais como forma de enfrentamento dos problemas ambientais.

Os próximos discursos reforçam a associação entre Educação Ambiental e a orientação de comportamentos considerados adequados em relação à natureza. Contudo, diferentemente dos relatos anteriores, nos quais apareciam referências mais genéricas ao "jeito certo" ou às "maneiras certas" de agir, as formulações abaixo passam a especificar quais seriam essas condutas.

A educação ambiental é que as pessoas te ensinam a cuidar da natureza, a não derrubar árvore, a não poluir a essas, a natureza, pra mim é isso.

Já começa por não jogar lixo no chão, por não desmatar, por respeitar a natureza. Enfim, isso.

Num jogar lixo, essas coisas? Não né? (...) Pode ser também. (...) Não colocar fogo, essas coisas. (...) Pra não desmatar a natureza.

Nesses três discursos, a repetição do advérbio de negação "não", presente em expressões como "não derrubar árvore", "não poluir", "não jogar lixo no chão", "não colocar fogo" e "não desmatar", produz uma compreensão da EA relacionada a um conjunto de orientações normativas que delimitam aquilo que pode e aquilo que não pode ser feito em relação à natureza. Nesse contexto, a relação entre seres humanos e ambiente é construída de forma dicotômica, principalmente a partir da necessidade de evitar ações consideradas prejudiciais aos elementos naturais, sendo os problemas ambientais associados predominantemente às ações dos indivíduos (como o descarte inadequado de resíduos), ao desmatamento e às queimadas.

Assim, ainda que nesses discursos a Educação Ambiental seja articulada às práticas cotidianas locais, seu papel é associado, sobretudo, à transmissão de regras de conduta voltadas à proteção da natureza. Dessa maneira, a EA é significada como um instrumento de orientação e correção de determinados comportamentos. Ao atribuir centralidade às ações individuais e comportamentais, essa compreensão da EA contribui para a naturalização de formas hegemônicas de interpretação que deslocam para os sujeitos a responsabilidade pelo enfrentamento dos problemas ambientais, enquanto permanecem pouco visíveis as condições sociais mais amplas envolvidas na produção dessas problemáticas.

No discurso a seguir, as significações produzidas sobre a Educação Ambiental também se estruturam a partir de orientações relacionadas a comportamentos considerados adequados. Entretanto, a estudante incorpora outro elemento à sua definição ao associar a conservação da natureza ao ambiente vivido pelos próprios sujeitos.

Ensinar a conservar o ambiente que a gente vive, sabe? Não ficar desmatando, não jogar no lixo da natureza, plantar mais, essas coisas.

Nesse discurso, o uso de expressões como "não ficar desmatando", "não jogar no lixo da natureza" e "plantar mais" reforça sentidos já presentes nos discursos anteriores, nos quais a Educação Ambiental é significada a partir de práticas consideradas adequadas, orientando comportamentos e ações cotidianas dos sujeitos sobre aquilo que deve ou não ser feito. No entanto, a formulação "conservar o ambiente que a gente vive" insinua novos sentidos à sua compreensão, nos quais a conservação do ambiente se relaciona à conservação do espaço de vida dos próprios sujeitos. Nessa construção, o ambiente não é significado apenas como um conjunto de elementos naturais que deve ser protegido, mas também como o lugar onde as pessoas vivem e desenvolvem suas atividades cotidianas.

Os discursos a seguir mantêm a centralidade atribuída às ações individuais observada nos relatos anteriores. Entretanto, a significação da Educação Ambiental passa a ser articulada à noção de conscientização, termo amplamente presente nos discursos educacionais e ambientais.

Consciência, a conscientização. A... ao respeito ao meio ambiente. É um incentivo, práticas que ajudem o meio ambiente e não prejudiquem. Eu acho que deve ser isso.

Ah, seria mais a conscientização pra mim, né, ambiental. Em relação a não prejudicar a natureza, e nada do tipo. Sabe. Conscientizar a gente muito sobre em relação ao desmatamento. Que tem lugar que não pode tacar fogo. Sabe, porque tudo isso afeta muito a flora e a fauna, entende? Tanto que uns tempos pra trás pegou fogo no parque se não me engano. Faz, acho que faz um, um bom tempinho pegou fogo

no parque por conta disso. Por conta de tacar fogo em um lugar que não deveria. Então, eu acho que essa educação ambiental seria mais uma conscientização pra as pessoas se ligarem que tem coisas que elas podem ou não fazerem em relação ao meio ambiente.

Nesses dois discursos, os termos "consciência" e "conscientização" são mobilizados para definir a Educação Ambiental. Assim como nos relatos analisados anteriormente, a conscientização é compreendida principalmente a partir da orientação de comportamentos individuais, expressa em formulações como "não prejudicar a natureza", "não pode tacar fogo" e "tem coisas que elas podem ou não fazer". Enquanto, no primeiro discurso, a conscientização é associada ao respeito ao meio ambiente e ao incentivo de práticas que "ajudem o meio ambiente e não prejudiquem"; no segundo, ela é relacionada à necessidade de evitar o desmatamento, as queimadas e outras ações consideradas prejudiciais à natureza.

A menção às queimadas ocorridas no parque, no segundo discurso, introduz uma problemática ambiental concreta do território. Contudo, sua explicação permanece centrada na ação individual de quem "tacou fogo em um lugar que não deveria", mantendo a atribuição da responsabilidade ambiental principalmente aos comportamentos dos sujeitos. Assim, embora a noção de conscientização passe a ocupar lugar de destaque na definição da Educação Ambiental, os sentidos produzidos permanecem próximos aos observados nos discursos anteriores, sendo associados à aprendizagem de comportamentos considerados ambientalmente adequados e à responsabilização dos sujeitos no enfrentamento dos problemas ambientais.

Por fim, o discurso a seguir amplia parcialmente as significações observadas anteriormente. Sem abandonar a dimensão do cuidado com a natureza presente nos relatos anteriores, o estudante associa a Educação Ambiental ao reconhecimento de problemáticas ambientais que extrapolam o cotidiano local.

É meio que uma forma de cuidar da natureza, cuidar do nosso planeta, que de certa forma está sendo abalada por vários. Como é que fala? Tragédias ambientais, vou te sei dizer. Tipo, alagamentos, várias queimadas, principalmente no Brasil. Então, é ter o cuidado ambiental isso é muito bom, vamos assim dizer.

No início do discurso, ao associar a Educação Ambiental ao "cuidado da natureza" e ao "cuidado do nosso planeta", os sentidos produzidos pelo estudante dialogam com aqueles observados nos relatos anteriores. Porém, a referência às "tragédias ambientais", aos alagamentos e às queimadas amplia essa compreensão ao mobilizar problemas ambientais de maior abrangência, relacionados a temas socialmente relevantes e presentes nos debates ambientais atuais.

Ainda assim, tais problemáticas aparecem principalmente como exemplos dos impactos da degradação ambiental, sem que sejam discutidas as relações sociais, os conflitos, os interesses ou as desigualdades envolvidas nesses processos. Dessa forma, embora o discurso amplie parcialmente a compreensão da problemática ambiental, a Educação Ambiental continua sendo associada principalmente à proteção da natureza, enquanto as causas sociais e políticas relacionadas a esses fenômenos permanecem negadas.

A análise realizada nesta seção permite compreender que as significações produzidas pelos estudantes acerca das práticas educativas relacionadas às questões ambientais da EA apresentam forte aproximação com perspectivas amplamente difundidas no campo ambiental hegemônico.

Ao relatarem experiências vivenciadas na escola, parte significativa dos estudantes encontrou dificuldades para identificar ou recordar práticas relacionadas à Educação Ambiental. Entre aqueles que mencionaram atividades, destacaram-se ações como palestras, discussões sobre o lixo e atividades de plantio desenvolvidas em parceria com o Parque Estadual do Ibitipoca. Tais práticas, embora relevantes, concentram-se sobretudo em ações pontuais e em estratégias tradicionalmente associadas à sensibilização ambiental, sem que tenham emergido, de forma expressiva, referências a discussões sobre conflitos, injustiças ambientais ou problemáticas socioambientais vivenciadas no território.

De modo semelhante, quando questionados sobre o significado da Educação Ambiental, os estudantes associaram-na predominantemente ao cuidado, à preservação e ao respeito à natureza, reproduzindo compreensões que tendem a enfatizar mudanças comportamentais individuais e a proteção ambiental dissociadas dos elementos humanos.

Essas significações produzidas pelos estudantes acerca da Educação Ambiental dialogam com as concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola. A análise do documento permitiu identificar a predominância de concepções ambientais alinhadas a abordagens conservacionistas e de práticas educativas pontuais. Muitas das ações apresentadas pelo PPP como expressões da Educação Ambiental (por exemplo: reflorestamento, visitas a áreas naturais, palestras, cuidados com a horta e o jardim escolar, além de projetos realizados em parceria com o Parque Estadual do Ibitipoca e com o Instituto Estadual de Florestas) coincidem com aquelas lembradas pelos estudantes, especialmente as atividades de plantio.

Também há aproximações na forma pela qual essas práticas são compreendidas. Ao afirmar que as parcerias desenvolvidas pela escola contribuem para formar “pessoas mais cuidadosas com os espaços que ocupam e muitas vezes exploram economicamente” (PPP, p.

27), o documento atribui à Educação Ambiental um papel relacionado à formação de comportamentos considerados adequados do ponto de vista ambiental. Nos discursos dos estudantes, a EA também aparece associada ao cuidado com a natureza, à preservação dos elementos naturais e à necessidade de conscientizar as pessoas sobre suas atitudes. Desse modo, tanto nos discursos dos estudantes entrevistados quanto no PPP, foi possível notar que as atividades escolares desenvolvidas tendem a invisibilizar conflitos e injustiças ambientais locais.

Nesse contexto, na análise do PPP, também foi identificado um possível distanciamento entre as práticas descritas no documento e a realidade vivenciada pelos estudantes entrevistados, uma vez que grande parte das ações são desenvolvida no período diurno e direcionada aos estudantes da sede do município, enquanto os jovens da Vila de Conceição do Ibitipoca aparecem de forma pouco expressiva no planejamento institucional. O "Luau no Parque Estadual do Ibitipoca", por exemplo, citado no PPP como uma das ações desenvolvidas pela escola com os estudantes da Vila de Conceição do Ibitipoca, não foi mencionado pelos estudantes entrevistados.

Assim, os sentidos identificados nos discursos dos estudantes podem ser compreendidos como expressão de um contexto institucional que privilegia determinadas formas de significar a questão ambiental. As concepções de Educação Ambiental presentes nas práticas e nos documentos da escola aproximam-se de perspectivas ambientais hegemônicas, centradas na conscientização e na adequação de comportamentos individuais considerados ambientalmente corretos. Nessa direção, a Educação Ambiental é concebida predominantemente como um instrumento de sensibilização e mudança de condutas, permanecendo em segundo plano abordagens voltadas à compreensão crítica das desigualdades, dos conflitos e das injustiças socioambientais que atravessam o território.

Os resultados desta pesquisa também precisam ser compreendidos à luz das condições concretas nas quais as práticas educativas são desenvolvidas. O levantamento realizado nos trabalhos apresentados no EPEA evidenciou que a construção de propostas de Educação Ambiental articuladas aos territórios e às Unidades de Conservação encontra limites que extrapolam as escolhas pedagógicas dos educadores. Entre os principais entraves identificados estão: a precarização da educação e do trabalho docente, a insuficiência de recursos materiais e financeiros, as dificuldades relacionadas ao transporte, a ausência de processos formativos continuados e a crescente burocratização das atividades escolares. Nesse contexto, mesmo

quando educadores assumem perspectivas críticas de EA, a continuidade e o aprofundamento dessas ações tornam-se desafios permanentes.

Tais questões se fizeram presentes durante o desenvolvimento desta pesquisa. No período em que realizei as entrevistas, a escola já apresentava problemas estruturais relacionados à sua infraestrutura física, situação que se agravou posteriormente e resultou na interrupção de suas atividades. Além disso, em conversas com professores e demais profissionais da instituição, emergiram relatos sobre dificuldades cotidianas envolvendo deslocamento, acesso a recursos pedagógicos e condições de trabalho.

Esses elementos contribuem para compreender que os limites observados nas práticas de Educação Ambiental não podem ser atribuídos exclusivamente às concepções presentes nos documentos institucionais ou aos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Eles também se relacionam às condições objetivas em que a escola está inserida e às transformações mais amplas que atravessam a efetividade das políticas educacionais. Sob essa perspectiva, a predominância de ações pontuais, episódicas e descontinuadas não decorre apenas de escolhas pedagógicas, mas também das restrições materiais e institucionais que condicionam as possibilidades de construção de práticas educativas articuladas à comunidade e às problemáticas socioambientais locais.

Nesse contexto, outro entrave evidenciado pelos trabalhos analisados no EPEA refere-se aos limites formativos que atravessam a inserção da Educação Ambiental no contexto escolar. As pesquisas apontam para fragilidades tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, especialmente no que se refere ao acesso a perspectivas críticas e emancipatórias de EA. Nos trabalhos do EPEA, essas fragilidades se manifestaram tanto no limitado conhecimento sobre os objetivos e características dessas áreas protegidas quanto na dificuldade de compreendê-las como parte dos territórios vividos pelos sujeitos e como elementos constitutivos do patrimônio local.

Essas limitações relacionadas à formação também dialogam com resultados identificados nesta pesquisa e em estudos anteriormente desenvolvidos no território. Tanto no mestrado, em que analisei sentidos produzidos acerca de problemáticas relacionadas ao cultivo de eucalipto no município de Lima Duarte, quanto na pesquisa vinculada ao Programa Escola da Terra, desenvolvida com professores da rede municipal, emergiram elementos que remetem aos desafios enfrentados pelos educadores no acesso a processos formativos voltados às questões ambientais e territoriais.

Ao longo dessas diferentes experiências de pesquisa, foi possível identificar limitações relacionadas às condições de participação dos docentes em atividades de formação continuada, bem como dificuldades associadas ao tempo disponível, ao deslocamento e à própria oferta de processos formativos. Tais aspectos da realidade educacional local ajudam a compreender parte dos desafios encontrados na consolidação de práticas de Educação Ambiental articuladas com as problemáticas existentes no território e orientadas por perspectivas críticas, mesmo quando existe interesse dos educadores em aprofundar a abordagem dessas temáticas. Desse modo, as discussões deste capítulo apontam para a necessidade de ampliar a problematização acerca das intencionalidades, dos limites e dos desdobramentos dos processos educativos relacionados às questões ambientais, visto que a consolidação de práticas formativas críticas e territorialmente contextualizadas não depende exclusivamente da iniciativa dos educadores ou das escolas, mas também das condições institucionais que sustentam tais ações.

Nessa perspectiva, uma articulação efetiva entre escolas, universidades, comunidades e Unidades de Conservação tem sido apontada como uma possibilidade para ampliar processos educativos comprometidos com a compreensão crítica das problemáticas ambientais. Contudo, a continuidade dessas iniciativas depende da existência de políticas públicas capazes de garantir condições materiais e formativas para sua realização. Na ausência desse suporte, muitas ações acabam ocorrendo de forma pontual e descontínua, o que dificulta a construção de práticas educativas mais permanentes e articuladas aos territórios e às realidades vivenciadas pelos sujeitos, capazes de potencializar leituras críticas da realidade e contribuir para processos de transformação social.

5.5.3 Perspectivas e sentidos sobre o futuro

A etapa final das entrevistas buscou compreender as perspectivas dos estudantes para o período posterior à conclusão do Ensino Médio. As respostas evidenciaram projetos de vida diversos, envolvendo a continuidade dos estudos, a inserção no mercado de trabalho e a permanência ou saída da comunidade.

De modo geral, a continuidade dos estudos apareceu como uma perspectiva recorrente entre os estudantes entrevistados. A maioria mencionou o interesse em ingressar no ensino superior, sendo citados cursos como Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Enfermagem, Medicina, Psicologia, Letras, Biologia e Odontologia. Também foram mencionadas possibilidades relacionadas ao ingresso em cursos técnicos e às Forças Armadas.

Outros estudantes projetaram seu futuro a partir da continuidade do trabalho que já desempenham, como o trabalho na construção civil, na agropecuária e em atividades vinculadas ao território local. Nesse contexto, ao refletir sobre seus planos futuros, uma estudante demonstra incerteza quanto aos caminhos que pretende seguir:

> Mas eu estou pensando aí se eu vou querer fazer alguma coisa. Eu não sei se eu vou querer fazer faculdade, ou se eu quero fazer algum cursinho técnico e ficar mesmo, assim, trabalhando no agro mesmo, junto com meu pai. Ainda estou pensando.

Nesse discurso, a continuidade dos estudos aparece como uma possibilidade, mas não como um projeto definido. Ao projetar seu futuro, a estudante associa a permanência no território à continuidade do trabalho realizado junto ao pai, identificado por ela como "agro". A utilização desse termo retoma sentidos produzidos anteriormente na entrevista, quando atividades relacionadas ao trabalho familiar e à pequena produção rural também foram significadas a partir dessa categoria. Tal escolha lexical evidencia a força de discursos que vêm ampliando os significados associados ao "agro", incorporando diferentes formas de trabalho rural sob uma mesma denominação. Desse modo, a estudante aproxima sua realidade familiar de uma categoria amplamente legitimada no debate público, reforçando a circulação desses sentidos no contexto investigado.

As respostas também revelam diferentes perspectivas em relação à permanência na comunidade. Enquanto quatro estudantes manifestaram o desejo de continuar vivendo em Conceição de Ibitipoca ou em áreas rurais do município, cinco educandos associaram seus projetos futuros à saída da localidade, e os demais não informaram. Tais posicionamentos sugerem que os jovens estabelecem relações distintas com o território, ora percebido como espaço de permanência dos vínculos familiares e construção de projetos de vida, ora como um contexto cujas possibilidades educacionais e profissionais são percebidas como limitadas. Neste aspecto, destaco o discurso de um dos estudantes que, ao ser questionado se queria permanecer no território, responde:

> Não volto mais, não. Porque aqui é um lugar muito parado, né? Não tem muito o que fazer. Principalmente, para uma pessoa igual eu, eu não gosto muito de estar parado, ficar em casa. Eu prefiro sair. (...) Não. A questão é que o estilo de turismo aqui é diferente. Aqui é um turismo ecológico. Mas, por exemplo, não é muito o meu tipo de lugar. É um lugar legal e tudo, mas... Eu prefiro morar uma cidade maior, um pouco maior. Não uma cidade muito grande, mas uma cidade um pouco maior. Aqui é muito parado para mim. Não dá, não. É um lugar bom para os meus pais, né? Aí pra eles, né? Sossego.

Ao justificar seu desejo de deixar a localidade, o estudante produz uma avaliação negativa de características frequentemente valorizadas nos discursos sobre a comunidade, como

o sossego e a tranquilidade, as quais são relacionadas por ele à ideia de imobilidade e à ausência de oportunidades compatíveis com suas expectativas. O discurso também permite compreender que o estudante reconhece uma das principais formas pelas quais o território é significado socialmente, no trecho “aqui é um turismo ecológico”.

Entretanto, ao reconhecer essa característica, frequentemente apresentada nos discursos que circularam no contexto da concessão como uma possibilidade de desenvolvimento econômico e de permanência no território, o estudante não a incorpora como parte de seu projeto de futuro. Ao contrário, associa esse modo de vida a um lugar “parado” e pouco compatível com suas expectativas pessoais. Assim, por meio dessa avaliação moral, o discurso deslegitima formas de significar o território amplamente difundidas no contexto investigado, evidenciando que a legitimidade atribuída a determinadas características do lugar é produzida discursivamente e depende dos sistemas de valores mobilizados pelos sujeitos (Van Leeuwen, 2008; Ventura; Tavares; Resende, 2022).

Embora as entrevistas não tenham aprofundado as razões que fundamentam essas escolhas, os dados indicam que as perspectivas de futuro dos estudantes são construídas em meio a diferentes expectativas relacionadas ao trabalho, à educação e ao próprio território. Dessa forma, as perspectivas apresentadas revelaram tanto a valorização de atividades e modos de vida locais quanto o desejo de ampliar oportunidades por meio da continuidade dos estudos e da busca por experiências em outros contextos sociais.

Nesse contexto, a escolarização aparece associada à possibilidade de construção de trajetórias profissionais que extrapolam as ocupações atualmente exercidas pelos estudantes e, em alguns casos, as próprias oportunidades tradicionalmente disponíveis no território. Entre os jovens que já se encontram inseridos em atividades de trabalho, a continuidade dos estudos é frequentemente significada como um caminho para ampliar as possibilidades de formação e atuação profissional, indicando a importância atribuída à escola na construção de suas expectativas relacionadas ao trabalho e aos caminhos que pretendem seguir após a conclusão da educação básica.

Essa centralidade atribuída à inserção profissional aproxima-se das orientações presentes na Reforma do Ensino Médio, especialmente da valorização da preparação para o mundo do trabalho e da construção de projetos de vida. Ainda que os discursos dos estudantes não possam ser compreendidos como resultado direto dessas mudanças curriculares, eles são produzidos em um contexto educacional atravessado por essas transformações, o que permite

identificar aproximações entre as significações produzidas pelos sujeitos e as racionalidades que atravessam as atuais políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, essas significações também precisam ser compreendidas à luz do contexto social de produção discursiva investigado nesta pesquisa. Os discursos dos estudantes são produzidos em um território marcado por desafios históricos relacionados à garantia do direito à educação, expressos nas dificuldades enfrentadas pela única escola da comunidade, nas incertezas em torno da continuidade da oferta do Ensino Médio noturno, nas mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio e nas transformações territoriais associadas à expansão do turismo e à atuação de novos agentes privados. Nesse cenário, as políticas educacionais, as condições concretas de escolarização e as transformações do território articulam-se na produção dos sentidos atribuídos à escola e às perspectivas de futuro desses jovens.

Dessa maneira, os discursos analisados não apenas expressam expectativas individuais em relação ao futuro profissional, mas também evidenciam que a função social da escola constitui um campo de disputas, no qual diferentes racionalidades procuram afirmar determinados sentidos para a escolarização, para o trabalho, para o território e para a própria formação dos sujeitos. Analisadas em articulação com o contexto social de produção discursiva, essas significações revelam que as expectativas construídas pelos estudantes são produzidas nas relações entre suas experiências de vida, as condições concretas de escolarização e os diferentes projetos de educação e de sociedade que atravessam o contexto investigado.

Nesse mesmo horizonte de análise, as formas como os estudantes significam sua relação com o território revelam como essas disputas se relacionam a um contexto social mais amplo. Conforme discutido na seção dedicada às significações sobre identidade, a maioria dos estudantes entrevistados reconheceu-se como pertencente ao meio rural. Entretanto, ao serem questionados sobre seus projetos de futuro, parte significativa associou suas expectativas à saída da comunidade. Longe de constituir uma contradição em si, esse resultado convida à problematização das condições sociais, educacionais e territoriais em que essas perspetivas de futuro são produzidas.

No contexto investigado, marcado pelas transformações territoriais associadas à expansão da atividade turística, à atuação de novos empreendimentos privados, ao aumento da ocupação do território, às desigualdades no acesso à natureza e aos desafios que atravessam o campo educacional, expressos nas dificuldades enfrentadas pela única escola da comunidade e nas incertezas quanto à continuidade da oferta do Ensino Médio noturno, as significações

produzidas pelos estudantes revelam que suas expectativas em relação ao futuro são constituídas em estreita articulação com essas transformações territoriais e educacionais.

Permeada por essa compreensão, volto o meu olhar para o papel da escola. Como tenho discutido ao longo desta pesquisa, assim como no campo ambiental, as disputas entre distintos projetos de sociedade também atravessam o campo educacional e alcançam a escola, incidindo sobre suas finalidades, sobre os sentidos atribuídos à escolarização e sobre as perspectivas de futuro construídas pelos estudantes. As recentes mudanças no sistema educacional, com destaque para a Reforma do Ensino Médio, integram um conjunto mais amplo de transformações sociais que produzem e legitimam determinadas concepções de formação humana e de futuro. Embora apresentadas como uma estratégia voltada à ampliação das oportunidades educacionais, tal reforma suscita questionamentos acerca de sua capacidade de contemplar as diferentes juventudes, a exemplo das juventudes do campo.

Nesse sentido, em comunidades rurais marcadas por intensas transformações territoriais, como o contexto investigado, essa discussão adquire contornos particulares. Articuladas aos discursos hegemônicos de desenvolvimento e progresso que circulam no território, tais mudanças educacionais tendem a contribuir para produção e legitimação de determinados perspectivas de futuro, nas quais as possibilidades de permanência no campo, os saberes territorialmente produzidos e as formas locais de existência são secundarizados e deslegitimados.

Assim, diante das reformas educacionais e das transformações territoriais em curso: *qual é o papel da escola? Qual é a sua responsabilidade diante das disputas que atravessam o território? Quais projetos de futuro tendem a ser legitimados no contexto escolar? Em que medida tais projetos dialogam com a realidade, os modos de vida e as possibilidades de permanência dos sujeitos em seus territórios?*

Essas indagações conduzem a uma reflexão sobre a própria função social da escola e encontram importantes contribuições nas formulações da Educação do Campo. À luz dessa perspectiva, a discussão extrapola a dimensão das escolhas individuais e da construção de projetos profissionais, remetendo às disputas em torno das finalidades da educação e dos projetos de sociedade que orientam os processos formativos.

Conforme argumenta Caldart (2020), a escola do campo constitui-se em estreita articulação com as lutas pelo direito de viver, estudar e trabalhar nos territórios camponeses, fortalecendo as condições de reprodução da vida e de permanência dos sujeitos no campo. Nessa compreensão, a permanência não constitui um imperativo, mas uma possibilidade

historicamente construída, que depende das condições materiais, sociais, culturais e educativas produzidas nesses territórios. Sob essa perspectiva, o papel da escola perpassa pela construção de vínculos com o território, da valorização dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo e da ampliação das condições para que os estudantes possam construir diferentes perspectivas de futuro, entre elas a permanência em seus territórios.

É nesse terreno que a potencialidade da Educação Ambiental Crítica também se anuncia, não apenas como um referencial pedagógico, mas como uma perspectiva teórico-política capaz de interpretar a articulação entre as transformações e os discursos que atravessam os campos ambiental e educacional. Ao problematizar as racionalidades que naturalizam as desigualdades e legitimam determinadas concepções de natureza e educação, esse campo contribui para a construção de processos educativos capazes de ampliar a leitura crítica da realidade e fortalecer práticas comprometidas com a transformação social.

Nessa direção, os processos de capitalização da natureza e da educação passam a ser compreendidos como manifestações de um mesmo projeto societário que, sob a racionalidade neoliberal, amplia a incorporação de diferentes dimensões da vida social às lógicas do capital, bem como redefine as relações entre Estado, iniciativa privada e sociedade, produzindo condições favoráveis à reprodução e à legitimação da ordem social vigente. Embora se materializem em campos distintos, esses processos compartilham racionalidades que produzem determinadas concepções de natureza, educação, desenvolvimento e sociedade, o que contribui para a manutenção das relações de dominação que sustentam as desigualdades e as injustiças socioambientais constitutivas desse projeto societário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do atual cenário de crise ambiental, em que as problemáticas ambientais se tornam cada vez mais visíveis, recorrentes e nefastas, incidindo sobre todas as formas de habitar a terra, humanas e não humanas, a busca de soluções ambientais assume um caráter de urgência. Nesse sentido, desvelar as causas que nos levaram a esse cenário de destruição e de desigualdades ambientais, que incide diretamente nos direitos à e da Natureza, torna-se um movimento mais que necessário daqueles que almejam transformações sociais em defesa da vida.

Conforme discutido ao longo deste trabalho, há tempos diversos estudiosos/as têm denunciado o modelo social hegemônico atrelado ao capital, o qual fundamenta-se em um projeto político e ideológico que visa a crescente acumulação de riqueza. Inculcando sentidos de valoração econômica a qualquer "coisa" que possa ser transposta como instrumento ou produto do capital e ser capitalizado. Contudo, na busca pela manutenção desse modelo, a lógica do capital não apenas se estabelece como um mecanismo de geração de lucro, ao passo que, de forma a garantir a manutenção do poder sob domínio de determinados grupos sociais, ela opera como um princípio organizador das relações sociais, legitimando determinadas concepções e práticas.

Por conseguinte, sob ideias hegemônicas, como as de desenvolvimento e progresso, a natureza e elementos que compõem a nossa vida social (trabalho, moradia, saúde e educação, por exemplo) passaram a ser incorporados à esfera de acumulação capitalista, a despeito das injustiças ambientais que emergem dessa estrutura social. Com a produção e a reprodução de determinadas significações ambientais, por sua vez, desempenhado um papel fundamental na manutenção da hegemonia capitalista.

Nesse processo, as significações sobre a natureza não se constituem prioritariamente em defesa dos direitos da natureza, voltados à sua preservação e conservação, tampouco dos direitos à natureza, de forma a atribuir a essa um caráter público, garantido o acesso à essa aos diferentes grupos sociais. Em consonância com a lógica do capital, os sentidos legitimados acerca da natureza passam a associá-la ao seu valor econômico, ao passo que as florestas, a água, a biodiversidade e os territórios são convertidos em ativos e serviços ambientais passíveis de apropriação e capitalização.

A partir dessa compreensão, neste trabalho, a capitalização é entendida como um processo relacionado à expansão da lógica do capital para diferentes esferas da vida social,

incorporando, assim, outros processos que lhe são associados, como a valorização econômica, a mercantilização e a neoliberalização. Assim, concebendo que grande parte das problemáticas ambientais é produzida pelas relações sociais que estruturam o sistema capitalista, busquei analisar como uma problemática local, materializada no contexto das Áreas Protegidas, insere-se nessa estrutura social mais ampla, estando relacionada à produção e à reprodução de assimetrias ambientais.

Nessa perspectiva, o processo investigativo foi desenvolvido no campo da Educação Ambiental Crítica, que compreende que a compreensão e o enfretamento das problemáticas ambientais envolve, necessariamente, a análise dos processos educativos que participam da produção e circulação de determinadas significações. Isso porque a educação não se configura como uma esfera neutra da vida social, mas como um campo atravessado por disputas ideológicas, no qual são produzidos, difundidos e legitimados determinados modos de compreender a realidade socioambiental. Desse modo, ao ser utilizada como instrumento de difusão ideológica, a educação contribui para a legitimação de concepções ambientais hegemônicas, frequentemente alicerçadas na separação física e simbólica entre sociedade e natureza, ao mesmo tempo em que marginaliza e deslegitima outras formas de compreender as questões ambientais e de estabelecer relações entre os seres humanos e a natureza.

Sendo assim, no campo da Educação Ambiental Crítica, as problemáticas ambientais são compreendidas como expressão de práticas sociais constituídas em meio aos aspectos históricos, políticos, econômicos e ideológicos que permeiam a estrutura social. Nessa perspectiva, os processos educativos assumem uma dimensão política, possibilitando a problematização da realidade social, a compreensão de suas múltiplas determinações e a construção de concepções e práticas comprometidas com a transformação social (Loureiro; Layrargues, 2013).

Assumindo essa compreensão, o percurso teórico metodológico desta pesquisa foi construído a partir de contribuições da Análise Crítica do Discurso. A aproximação entre esses referenciais se estabelece no entendimento de que as práticas sociais, ao serem analisadas a partir de uma perspectiva ontológica e política, são entendidas como uma forma de ação sobre o mundo, sendo capazes de contribuir tanto para a reprodução quanto para a contestação da ordem social, conforme as relações de poder e as forças ideológicas que atuam em cada contexto.

Na Análise Crítica do Discurso, essa compreensão expressa-se na concepção de linguagem como prática social, segundo a qual o discurso não apenas representa a realidade,

mas participa ativamente da constituição de identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento, atuando na legitimação, manutenção ou contestação de determinadas formas de organização social. Ao evidenciar as relações entre linguagem, ideologia e poder, a ACD oferece contribuições importantes para a Educação Ambiental Crítica, permitindo compreender como sentidos e significações ambientais são produzidos, difundidos e legitimados socialmente, bem como os processos pelos quais outras formas de significar as questões ambientais são marginalizadas, silenciadas ou tensionadas.

Assim, guiada por pressupostos da Educação Ambiental Crítica e da Análise Crítica do Discurso, o problema social desta pesquisa recaiu sobre à legitimação de concepções ambientais hegemônicas de valoração da natureza em discursos de jovens estudantes do Ensino Médio relacionados à concessão do Parque Estadual do Ibitipoca – PEIb (MG), uma vez que, na busca pela manutenção da ordem social capitalista, os sentidos inculcados pelas forças ideológicas que atuam no território também se fazem presentes no currículo escolar, de modo a contribuir para a subordinação da educação ambiental aos interesses da classe empresarial. Nesse processo de produção de uma educação ambiental individualista, simplista, atrelada aos interesses dominantes, a legitimação da capitalização da natureza acaba por aprofundar processos de injustiças ambientais locais. Nessa perspectiva, este trabalho é compreendido como um caminho interpretativo possível para desvelar as relações de poder, as disputas de interesses e os processos ideológicos que estruturam o modo de produção capitalista, em defesa da construção de alternativas às formas de sociabilidade que sustentam esse sistema produtor de desigualdades e injustiças socioambientais.

A partir desse horizonte teórico e analítico, defendo a tese de que as forças ideológicas que atravessam os campos ambiental e educacional em contexto de concessão de Unidades de Conservação constituem expressões de um mesmo projeto político-ideológico, voltado à reprodução dos interesses das classes dominantes e à manutenção da ordem social capitalista. Nessa direção, a capitalização da natureza e da educação não constituem fenômenos independentes, mas manifestações desse mesmo projeto societário. Assim, meu propósito com esta pesquisa foi contribuir para o debate acerca da Educação Ambiental que estamos construindo e pela qual estamos lutando, problematizando as estruturas que sustentam o sistema capitalista e produzem a atual crise ambiental e civilizatória, bem como refletindo sobre as possibilidades de construção de outro projeto societário orientado por transformações sociais para além da lógica do capital.

Como percurso investigativo de pesquisa, em um primeiro momento, debrucei-me sobre a análise dos aspectos conjunturais que permeiam o problema social investigado. Ao examinar as transformações ocorridas no debate ambiental nas últimas décadas, evidenciei como a crescente circulação de vocábulos e expressões associados aos chamados slogans verdes, como economia verde, e à sustentabilidade têm contribuído para produzir e legitimar determinadas concepções ambientais. Longe de constituírem expressões neutras, tais formulações discursivas participam da produção de formas de sociabilidade, orientando modos de pensar, agir e se relacionar com as questões ambientais compatíveis com a lógica de reprodução do capital.

Nessa direção, discuti como as disputas ideológicas que historicamente permeiam o debate ambiental também atravessam a constituição da Educação Ambiental, influenciando os sentidos e as práticas produzidos nesse campo. O diálogo com autores da Educação Ambiental Crítica permitiu compreender que a hegemonia neoliberal tem favorecido processos de cooptação da Educação Ambiental, incorporando discursos e práticas que privilegiam a responsabilização individual, as mudanças comportamentais e a conciliação entre conservação ambiental e crescimento econômico. Com isso, questões relacionadas às relações de poder, às desigualdades socioambientais e às contradições inerentes ao modo de produção capitalista tendem a ocupar uma posição secundária nas abordagens educacionais.

Assim, compreendendo que a Educação Ambiental se constitui no entrelaçamento entre os campos ambiental e educacional, ampliei a discussão para o campo da educação, buscando compreender como as forças ideológicas que atravessam o debate ambiental também incidem sobre esse campo. As discussões desenvolvidas permitiram reconhecer a centralidade da educação na produção e legitimação de determinadas concepções de mundo, evidenciando como as classes dominantes recorrem aos processos educativos para difundir sentidos coerentes com a ordem social capitalista.

Sob essa perspectiva, as disputas em torno dos sentidos da educação assumem materialidade em políticas educacionais, reformas curriculares e práticas escolares concretas. As transformações recentes no campo educacional, com destaque para a Reforma do Ensino Médio, revelam o fortalecimento de concepções que atribuem à educação a função de formar sujeitos adaptados às demandas do mercado, difundindo sentidos associados à preparação para o mundo do trabalho, ao desenvolvimento de competências e habilidades, ao empreendedorismo, à competitividade e à responsabilização individual pelas trajetórias de vida. Mais do que orientar mudanças curriculares, tais concepções contribuem para a naturalização de formas específicas de compreender a educação, a juventude e o futuro, deslocando para o

plano individual questões produzidas por relações sociais mais amplas. Entretanto, a constituição desses sentidos ocorre em meio a contradições e disputas permanentes, de modo que sua apropriação pelos sujeitos não se realiza de forma automática, abrindo espaço para tensionamentos, negociações e ressignificações.

A partir dessas reflexões, ainda no âmbito da análise conjuntural da pesquisa, voltei meu olhar para o contexto das Áreas Protegidas, espaço no qual se materializa o problema social investigado. A análise de sua historicidade permitiu compreender que os diferentes usos e significações atribuídos à natureza não constituem processos neutros ou consensuais, mas são produzidos e disputados em meio a conflitos, relações de poder e disputas ideológicas que atravessam a ordem social e influenciam a constituição, a gestão e as finalidades desses espaços. Desse modo, as Áreas Protegidas revelam-se não apenas como instrumentos de conservação ambiental, mas como territórios nos quais se confrontam diferentes racionalidades e projetos de sociedade.

Nesse processo, os acordos e as políticas ambientais foram sendo reconfigurados de modo a aproximar a conservação da natureza das dinâmicas de mercado, favorecendo a incorporação de racionalidades econômicas à gestão das Áreas Protegidas. Com isso, a proteção ambiental passa a ser progressivamente significada como instrumento de desenvolvimento econômico, sendo associada à constituição de ativos ambientais, ao estabelecimento de parcerias público-privadas e a outras estratégias de valorização econômica da natureza, como o turismo.

As discussões desenvolvidas conduziram à compreensão de que tais transformações vêm repercutindo diretamente sobre as finalidades e as formas de gestão das Áreas Protegidas. À medida que a conservação ambiental passa a ser incorporada à lógica do capital por meio de dispositivos legais e políticas ambientais, fortalece-se a participação do setor privado-empresarial na gestão dessas áreas, redefinindo processos decisórios e produzindo efeitos sobre o interesse público, a participação social e o acesso a esses espaços.

Diante desse cenário, direcionei minha análise para a constituição da Educação Ambiental no âmbito da gestão ambiental pública brasileira. As discussões desenvolvidas evidenciaram que, se por um lado sua institucionalização fortaleceu perspectivas voltadas à participação social e à democratização da gestão ambiental, por outro, à medida que as Áreas Protegidas passam a incorporar racionalidades vinculadas à lógica do capital, com respaldo de acordos internacionais, dispositivos legais e mecanismos de gestão, a intencionalidade da Educação Ambiental desenvolvida nesses espaços passa a ser tensionada.

Desse modo, embora a formulação de políticas públicas voltadas à Educação Ambiental no contexto das Áreas Protegidas represente um importante avanço ao afirmar o caráter público desses espaços e ampliar as possibilidades de participação social nos processos de gestão ambiental, sua existência não assegura, por si só, a incorporação de seus princípios às práticas educativas, uma vez que sua materialização permanece condicionada às formas de gestão, às condições institucionais e às disputas político-ideológicas que atravessam esses espaços.

Nesse contexto, o levantamento dos trabalhos publicados nos anais do EPEA reforçou as discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa ao evidenciar que a Educação Ambiental realizada na interface entre parques e escolas é atravessada por disputas entre diferentes concepções ambientais e educativas, além de condicionada por fatores institucionais, políticos e materiais. Assim, suas potencialidades e seus limites não podem ser compreendidos de forma isolada, mas em relação às forças ideológicas que incidem sobre os campos ambiental e educacional, influenciando as formas pelas quais essas práticas são concebidas e materializadas.

A análise dos aspectos conjunturais em que se insere o problema social investigado possibilitou desvelar como as manifestações discursivas que permeiam os campos ambiental e educacional, em contextos de Áreas Protegidas, incidem sobre a Educação Ambiental tanto em espaços formais quanto não formais de ensino, contribuindo para a conformação de práticas educativas alinhadas à lógica de reprodução do capital. Diante disso, sob a atual hegemonia neoliberal, a Educação Ambiental tende a reforçar concepções que legitimam formas de conservação orientadas pela valorização econômica da natureza, pela conscientização e responsabilização individual e pela mudança de comportamentos como estratégias privilegiadas para o enfrentamento das questões ambientais.

Por conseguinte, as transformações na gestão das Áreas Protegidas, marcadas pelo incentivo às parcerias público-privadas, as quais são apresentadas como estratégias eficientes e desejáveis para a manutenção dessas áreas e para a promoção do desenvolvimento local, são acompanhadas pela produção e reprodução de educabilidades que contribuem para a capitalização da natureza e para a manutenção de relações sociais desiguais, naturalizando assimetrias no acesso aos bens públicos e injustiças ambientais. A partir dessa compreensão, minhas análises voltaram-se para o contexto social de produção discursiva de pesquisa, relacionado aos discursos que emergem e circulam em torno da concessão do PEIb, produzidos em espaços escolares e não escolares e compreendidos à luz das condições históricas, políticas e ideológicas que atravessam esse território.

No contexto social investigado, desde que o anúncio da possível inclusão do Parque Estadual do Ibitipoca no Programa de Concessão de Parques Estaduais (PARC) veio a público, diferentes atores sociais (como moradores, pesquisadores, servidores públicos da área ambiental e representantes do poder público) passaram a debater as possíveis implicações dessa medida tanto para a Unidade de Conservação quanto para a comunidade local. Inicialmente, essas manifestações discursivas expressaram intensas disputas em torno dos sentidos atribuídos à concessão, evidenciando a correlação de forças entre distintos interesses e projetos para a gestão da Unidade de Conservação. Com a consolidação da concessão, contudo, observou-se um enfraquecimento dessas disputas, sobretudo entre os atores que se posicionavam de forma contrária à iniciativa, favorecendo a estabilização de determinados sentidos sobre a gestão do parque e reduzindo as possibilidades de contestação pública da medida

A análise dos discursos favoráveis à concessão permitiu compreender que a principal função desses discursos não se restringia à defesa desse modelo de gestão, mas consistia também em legitimá-lo por meio da construção de uma racionalidade neoliberal que naturaliza a atuação da iniciativa privada na administração dos bens e serviços públicos. Enunciados principalmente por representantes do poder público e servidores da área ambiental, esses discursos reproduziram a ideia da suposta ineficiência do setor público e recontextualizaram a conservação da natureza a partir de uma lógica de valorização econômica.

Nessa perspectiva, ao associarem a concessão ao desenvolvimento local e aos benefícios para toda a coletividade, produziram um efeito de consenso em torno desse processo, difundindo a deia de benefícios compartilhados, como se os interesses em disputa convergissem para um objetivo comum e todos os sujeitos do território fossem igualmente beneficiados. Com isso, relações sociais desiguais, conflitos socioambientais e assimetrias no acesso aos bens públicos foram naturalizados e invisibilizados, contribuindo para a legitimação desse modelo de gestão e para a estabilização de determinados sentidos sobre a conservação da natureza.

Por outro lado, a análise dos discursos contrários à concessão, enunciados por moradores, pesquisadores e diferentes organizações locais, permitiu compreender que esses atores problematizaram a condução desse processo, denunciaram a limitada participação da comunidade nas tomadas de decisão e defenderam o fortalecimento do caráter público da gestão da Unidade de Conservação. Embora consultas, audiências públicas e reuniões dos conselhos tenham sido realizadas formalmente, as decisões centrais acerca da modalidade de concessão e da condução do processo já se encontravam previamente definidas, restringindo as possibilidades de incidência dos sujeitos locais sobre os rumos da política pública.

Diante desse cenário, tais discursos ultrapassaram a contestação desse modelo de gestão, constituindo importantes espaços educativos e políticos de produção de conhecimentos, fortalecimento da ação coletiva e resistência à racionalidade neoliberal que orientou esse processo. Ao ampliarem o debate público, disputaram os sentidos atribuídos à gestão das Áreas Protegidas, ao desenvolvimento local, ao acesso aos bens públicos e à conservação da natureza. Desse modo, as diferentes manifestações discursivas relacionadas ao processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca revelam que as significações produzidas em torno dessa iniciativa expressam uma assimetria de poder presente no contexto local, associada às disputas entre distintos projetos de sociedade, que também se materializam na produção de educabilidades e na formação de sujeitos capazes de reproduzir ou problematizar as racionalidades que sustentam as atuais formas de apropriação da natureza e da realidade socioambiental.

Assim, após analisar as condições sociais, históricas e ideológicas que atravessam o território investigado em sua relação com a concessão do PEIb, compreendi a escola como um espaço constitutivo desse contexto social de produção discursiva. As análises desenvolvidas evidenciaram que a realidade escolar investigada é constituída por múltiplas determinações, expressas tanto em suas condições territoriais e estruturais quanto nas políticas educacionais que orientam sua organização pedagógica.

Nesse sentido, os desafios identificados no contexto escolar local, relacionados à oferta exclusiva do Ensino Médio no período noturno, ao número reduzido de estudantes matriculados, às condições de mobilidade de estudantes e profissionais da educação, aos problemas de infraestrutura do prédio escolar e às alterações decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio, configuram elementos que participam da produção das condições concretas em que os processos educativos se desenvolvem, expressando, em escala local, disputas em torno dos sentidos da educação, da função social da escola e dos projetos de sociedade que orientam as políticas educacionais.

Desse modo, as orientações curriculares, os documentos institucionais e as próprias condições de produção do Projeto Político-Pedagógico não podem ser compreendidos como elementos neutros ou meramente técnicos, na medida em que participam da produção e circulação de significações, integrando processos mais amplos de produção de educabilidades e de legitimação de determinadas racionalidades. Nessa direção, a análise das condições de produção do próprio documento permitiu compreender que sua estrutura, baseada no modelo disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, favorece determinadas escolhas linguísticas e conceituais, como a centralidade atribuída ao “direito à aprendizagem”,

contribuindo para a legitimação de determinadas concepções de educação e para a naturalização de sentidos que tendem a ser apresentados como universais e consensuais.

No que tange às abordagens educativas relacionadas às questões ambientais e à Educação Ambiental presentes no Projeto Político-Pedagógico, as análises evidenciaram que sua constituição é atravessada por diferentes matrizes discursivas. Por um lado, o documento mobiliza significações associadas à valorização dos saberes locais e a perspectivas mais próximas da Educação Ambiental Crítica; por outro, ele incorpora concepções vinculadas ao empreendedorismo e ao desenvolvimento sustentável. Esse hibridismo discursivo expressa as disputas que atravessam o campo educacional e ambiental, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de determinadas compreensões sobre a relação sociedade-natureza e sobre os modos considerados legítimos para enfrentar as questões ambientais.

As análises também possibilitaram compreender que parte significativa das ações relacionadas às questões ambientais ocorre em parceria com diferentes organizações, com destaque para o Instituto Estadual de Florestas (IEF), sendo predominantemente desenvolvida por meio de práticas pontuais e esporádicas voltadas à conservação da natureza e à sensibilização ambiental. Embora tais iniciativas ampliem a presença da temática ambiental no cotidiano escolar, observou-se uma reduzida problematização das desigualdades, dos conflitos e das injustiças socioambientais presentes no território investigado.

Ainda na caracterização do contexto social de produção discursiva, discuti transformações mais amplas que atravessam o campo educacional no município de Lima Duarte, a partir das quais foi possível identificar distintas concepções educativas. Essas se expressam tanto em iniciativas voltadas à defesa da educação pública e de perspectivas críticas, por exemplo, nas mobilizações em torno da permanência das escolas nos territórios e da realização de eventos vinculados à Educação do Campo e à Agroecologia, quanto na emergência de propostas educacionais articuladas à iniciativa privada e relacionadas às recentes transformações territoriais.

Frente a tais resultados, a análise do contexto social investigado possibilitou compreender que os processos observados no campo ambiental encontram correspondência no campo educacional, na medida em que ambos participam da produção e circulação de significações sobre natureza, conservação e desenvolvimento. Nesse processo, a escola configura-se como um espaço estratégico de constituição de educabilidades ambientais, por meio das quais concepções hegemônicas e não hegemônicas acerca das questões ambientais são legitimadas, reproduzidas ou tensionadas nos processos educativos.

De posse dessa compreensão acerca das condições sociais, históricas e ideológicas que constituem o contexto social de produção discursiva investigado, direcionei meu olhar para os discursos dos estudantes, buscando compreender como as transformações territoriais, ambientais e educacionais analisadas são apropriadas, significadas, reproduzidas ou tensionadas por esses sujeitos. Partindo do entendimento de que os discursos não são produzidos de forma isolada, mas em estreita relação com as condições concretas em que os sujeitos vivem, busquei apreender quais sentidos os estudantes produzem acerca de si mesmos, do território, da natureza, do Parque Estadual do Ibitipoca, das Unidades de Conservação, da Educação Ambiental e de suas perspectivas de futuro, bem como as forças ideológicas que atravessam essas significações.

As significações relacionadas às identidades revelaram forte pertencimento ao meio rural e ao território, articulando a natureza às relações familiares, ao trabalho, às memórias e aos modos de vida compartilhados na comunidade. Nesse processo, a inserção precoce nas relações de trabalho aparece amplamente naturalizada, constituindo parte importante das experiências e das formas pelas quais os estudantes compreendem a si mesmos e a realidade em que vivem. Ao mesmo tempo, as perspectivas de futuro revelaram tensões entre os vínculos construídos com o território e as possibilidades concretas de nele permanecer. Embora muitos estudantes tenham demonstrado identificação com a comunidade e valorização dos modos de vida locais, a escolarização foi significada principalmente como possibilidade de continuidade dos estudos e de inserção no mundo do trabalho, levando parte deles a projetar seu futuro fora da comunidade. Desse modo, as expectativas de permanência ou saída do território não se apresentaram como escolhas estritamente individuais, mas como expressões das condições sociais, educacionais e econômicas que atravessam a realidade investigada.

No que se refere ao Parque Estadual do Ibitipoca e às Unidades de Conservação, as análises evidenciaram uma diversidade de significações que abarcam desde dimensões afetivas, históricas e simbólicas até sentidos associados ao turismo, ao desenvolvimento e à conservação da natureza. Ainda que os estudantes não significassem esses espaços de forma homogênea, predominaram concepções que associam a importância das Unidades de Conservação à preservação ambiental e aos benefícios econômicos produzidos pelo turismo. Tais resultados indicam, assim, a presença de concepções hegemonicamente legitimadas que articulam conservação da natureza, valorização econômica do território e desenvolvimento local.

As análises também permitiram compreender que os sentidos atribuídos ao acesso à natureza, ao turismo e à participação social são atravessados pelas experiências concretas

vividas no território. Nesse sentido, emergiram tensionamentos relacionados às transformações territoriais em curso, aos efeitos da atividade turística sobre os modos de vida locais e às limitações das formas de participação da população nas decisões que incidem sobre o território. Ainda assim, permaneceram menos visibilizadas nos discursos as disputas políticas, socioambientais e ideológicas que atravessam a gestão das Unidades de Conservação e o próprio processo de concessão do Parque Estadual do Ibitipoca.

No que tange às questões ambientais e à Educação Ambiental, predominaram significações associadas à preservação da natureza, à conscientização dos sujeitos e à mudança de comportamentos individuais. Em grande parte dos discursos, os problemas ambientais foram explicados por ações individuais da população, enquanto as determinações sociais, econômicas e políticas implicadas em sua produção apareceram de forma menos evidente. Ao mesmo tempo, alguns estudantes estabeleceram relações entre essas problemáticas e as transformações territoriais associadas à expansão do turismo, às condições de infraestrutura e às formas de ocupação do território, produzindo sentidos que tensionam explicações individualizantes e ampliam a compreensão da realidade socioambiental.

Desse modo, embora os discursos dos estudantes incorporem elementos produzidos a partir de suas experiências concretas e revelem contradições, negociações e tensionamentos, predominam sentidos que se aproximam de concepções hegemônicas acerca da natureza, da conservação ambiental, do turismo, da participação social e da Educação Ambiental.

Diante desse contexto, as análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitem compreender que as educabilidades que incidem sobre os estudantes locais não se restringem ao espaço escolar, mas são constituídas também nas relações estabelecidas em torno do território, da natureza e da educação. Nessas relações, produzem-se modos de compreender a realidade, de significar os problemas socioambientais e de projetar possibilidades de futuro.

À luz desses resultados, a Análise Crítica do Discurso constituiu um importante aporte teórico-metodológico para esta pesquisa, ao possibilitar compreender que as significações analisadas se constituem nas relações dialéticas entre discurso, práticas sociais e estruturas sociais. Ao articular texto, prática discursiva e prática social, foi possível identificar como diferentes racionalidades disputam a produção de sentidos sobre a natureza, a educação e o território, participando da legitimação, da reprodução e do tensionamento de relações de poder. Nesse processo, os discursos analisados revelam a constituição de educabilidades ambientais que contribuem para a naturalização de determinadas formas de apropriação da natureza e do

território, mas também apresentam possibilidades de problematização construídas a partir das experiências concretas vividas pelos sujeitos.

Compreender essas articulações permite reconhecer que as questões investigadas nesta tese extrapolam a concessão de uma Unidade de Conservação e as práticas educativas desenvolvidas em um determinado contexto escolar. Elas remetem às formas de apropriação da natureza e da educação, cuja compreensão exige situá-las em processos mais amplos relacionados à atuação do Estado e à expansão da lógica capitalista sobre diferentes dimensões da vida social. Sob essa perspectiva, a capitalização da natureza e da educação constituem manifestações articuladas de um mesmo projeto político-ideológico, orientado pela reprodução dos interesses das classes dominantes e pela manutenção da ordem social capitalista.

Frente a esse cenário, reafirmo as contribuições da Educação Ambiental Crítica para a compreensão da problemática investigada. Ao situar as questões ambientais em suas relações com os processos históricos, sociais, econômicos e políticos que participam de sua produção, essa perspectiva permite ultrapassar abordagens que privilegiam soluções imediatistas e mudanças comportamentais e individuais, sem problematizar as condições estruturais que produzem e reproduzem as problemáticas ambientais. Sua contribuição reside na possiblidade de desvelar as relações de poder, as injustiças e os conflitos que atravessam a realidade socioambiental, favorecendo a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as condições em que vivem e participar das disputas por sua transformação.

Entretanto, a Educação Ambiental Crítica não é capaz, isoladamente, de enfrentar as estruturas que sustentam as assimetrias e desigualdades presentes nos campos ambiental e educacional. As análises desta pesquisa permitem compreender que os discursos e práticas hegemônicas se constituem e circulam em relações sociais que ultrapassam os limites dos processos educativos. Seu enfrentamento exige, portanto, articulações políticas, sociais e educativas capazes de fortalecer perspectivas não hegemônicas de compreensão e transformação da realidade ambiental e educacional.

As significações produzidas pelos estudantes acerca das questões ambientais presentes no contexto investigado revelaram estreitas relações com as transformações sociais em curso, com as condições de permanência da população local e com as formas pelas quais os sujeitos se relacionam com a natureza e com o território. As tensões identificadas entre os vínculos de pertencimento construídos com a comunidade e as expectativas de continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho indicam que as possibilidades de permanência no campo

dependem não apenas de escolhas individuais, mas, principalmente, das condições concretas de existência sujeitos, que conformam suas perspectivas de vida e de futuro.

Esses resultados permitiram estabelecer aproximações entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, em um movimento de diálogo que venho estabelecendo ao longo de minha trajetória acadêmica e docente. Constituída como um projeto educativo vinculado à realidade, aos modos de vida, ao trabalho, à cultura e às lutas dos povos do campo, a Educação do Campo compreende que a escola não se constitui apenas como espaço de escolarização, mas participa da construção das possibilidades de vida dos sujeitos, de sua permanência no território e de sua atuação nos processos de transformação da realidade em que vivem.

A aproximação desses dois campos reforça a importância de práticas educativas comprometidas com a compreensão crítica da realidade, com a defesa dos bens públicos e com a permanência dos sujeitos em seus territórios. Tal compromisso pressupõe reconhecer e enfrentar as determinações históricas e estruturais que produzem as desigualdades, os conflitos e as injustiças socioambientais, relacionadas às formas de organização da sociedade capitalista, nas quais a natureza, a educação e o território são crescentemente submetidos a processos de apropriação e capitalização.

Diante dessas contradições, considero fundamental a construção de alianças entre escolas, universidades, movimentos sociais, povos e comunidades tradicionais e organizações comprometidas com a justiça ambiental e social. Essas articulações constituem caminhos fundamentais para o fortalecimento das condições políticas e materiais necessárias à participação efetiva dos sujeitos e ao enfrentamento das relações de poder que orientam a apropriação e a gestão dos bens públicos, favorecendo a construção de educabilidades comprometidas com formas de sociabilidade que transcendem a logica exploratória, mercantil e individualista característica da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, os limites e as fragilidades educativas identificados ao longo desta pesquisa não podem ser compreendidos de forma isolada ou atribuídos exclusivamente à escola, à UC e/ou à determinados sujeitos. Eles se inserem em um cenário mais amplo, marcado por desigualdades históricas, insuficiência de condições para a efetivação das políticas públicas ambientais e educacionais e transformações sociais que atravessam a realidade contemporânea. Reconhecer essas determinações implica compreender que a defesa da educação pública, da conservação ambiental e dos direitos das populações do campo exige ações articuladas que ultrapassem as responsabilidades individuais dos educadores e das instituições envolvidas.

Ciente dessa realidade, considero importante, no final deste percurso de escrita de uma tese, ressaltar que este trabalho foi construído por uma professora da educação básica que, ao longo de seu desenvolvimento, permaneceu em sala de aula, vivenciando cotidianamente as contradições, os desafios e as possibilidades que atravessam a educação pública. Produzir esta pesquisa sem me afastar do cotidiano escolar significou experimentar as tensões entre as exigências da produção acadêmica e as condições concretas do trabalho docente. Essa condição não constitui apenas uma particularidade de minha trajetória, mas integra o próprio lugar a partir do qual compreendo e problematizo a realidade investigada. As reflexões aqui produzidas foram atravessadas tanto pelas experiências da pesquisa quanto pelas vivências do trabalho docente, reconhecendo que a produção do conhecimento também se constrói no cotidiano das escolas, nas relações com os estudantes e no enfrentamento das condições concretas em que a educação se realiza.

Assim, mantendo o horizonte que orientou a conclusão de minha dissertação de mestrado, sigo na defesa de uma educação comprometida com a transformação da realidade social para além do capital, compreendendo que essa permanece sendo uma tarefa ética, política e educativa. É assumindo esse compromisso que retomo os dizeres de Paulo Freire: se o futuro com que sonhamos não é inexorável, que as reflexões produzidas por esta pesquisa, assim como nossas práticas cotidianas, contribuam para a construção de uma outra sociedade, pautada na defesa de todas as formas de vida e na superação das desigualdades e injustiças que marcam nosso tempo, mantendo vivo o sonho pelo qual lutamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706–733, 2021. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976. Acesso em: 6 ago. 2026.

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ACSELRAD, Henri. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ADAMS, C.; RODRIGUES, S.; CALMON, M.; KUNIEDA, E. (Org.). **Parcerias em áreas protegidas**: desafios e oportunidades para o Brasil. São Paulo: Observatório de Parcerias em Áreas Protegidas (OPAP), 2020.

AGÊNCIA MINAS. Concessão de sete parques estaduais. **Agência de Minas**, 18 dez. 2020. Disponível em: https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/acordo-define-concessao-de-sete-parques-estaduais-2020-12-18-15-40-00-0200. Acesso em: 2 abr. 2020.

AGUIAR, J. V.; BASTOS, N. Uma reflexão teórica sobre as relações entre natureza e capitalismo. **Katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 84-94, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/WtrTgLWryTWbCcFDyJ6NpgJ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

ALIER, M. J. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ALIMONDA, H. En clave de sur: la ecología política latinoamericana y el pensamiento crítico. *In*: ALIMONDA, H. *et al*. **Ecología política latinoamericana**: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; México: Universidad Autónoma Metropolitana; Buenos Aires: Ciccus, 2017.

ALVIM, F. R. V. **Quando um monte de gente interessada em cultivo orgânico se une**: educabilidades nos discursos de produtores/as e consumidores/as. 2023. Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16491. Acesso em: 6 ago. 2026.

ANDRADE, D. F. de; SORRENTINO, M. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 139-160, 2016. DOI: https://doi.org/10.29286/rep.v25i58.2705. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2705. Acesso em: 13 out. 2026.

ARAÚJO, S. D.; SGARBI, A. D.; LOBINO, M. das G. F. Alfabetização científica e cidadania socioambiental: a formação de educadores ambientais na vertente transformadora. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 10., 2019, São

Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2019. p. 1-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0172-1-A-01.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

ARRUDA, D. A. A Serra Grande e o Parque Estadual do Ibitipoca, sobreposição de territórios e unidades de conservação. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE ÁREAS PROTEGIDAS E INCLUSÃO SOCAL (SAPIS), 11.; ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE ÁREAS PROTEGIDAS E INCLUSÃO SOCIAL (ELAPIS), 6., 2024, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Even3, 2024. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xi-sapis-vi-elapis/675376-a-serra-grande-e-o-parque-estadual-do-ibitipoca-sobreposicao-de-territorios-e-unidades-de-conservacao. Acesso em: 06 ago. 2026.

ARRUDA, D. A. Os caminhos da Serra Grande e o Parque Estadual do Ibitipoca. **Wamon**, v. 8, p. 101-128, 2023.

BARRETO, B. E. C.; RODRIGUES, C. G. O. Turismo, conservação e parcerias: o modelo de concessão em parques nacionais e estaduais no Brasil. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, v. 18, n. 5, p. 45–72, 2025. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/ecoturismo/article/view/21227. Acesso em: 6 ago. 2026.

BAPTISTA, C. dos S.; BENITES, S.; SÁNCHEZ, C. Interculturalidade e educação ambiental: Possibilidades e desafios com a cultura Guarani Mbyá. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 1-15. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list/. Acesso em: 7 fev. 2026.

BETTI, P.; DENARDIN, V. Turismo de base comunitária em unidades de conservação: justiça ambiental para o desenvolvimento local. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v. 6, n. 4, 2013. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/ecoturismo/article/view/6372. Acesso em: 6 ago. 2026.

BOOKCHIN, M. **Ecologia Social e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

BOTELHO, E. S.; RODRIGUES, C. G. O. **Seminário Parcerias público-comunitárias para o turismo em áreas protegidas**. [*S. l.*]: Observatório de Parcerias em Áreas Protegidas, 2021. 1 vídeo (106 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oho-6cVHQfw. Acesso em: 2 abr. 2025.

BOTELHO, E.; MACIEL, G. A reprodução capitalista do espaço por meio da concessão de serviços e as implicações no lazer dos visitantes no Parque Nacional da Tijuca – RJ. **Caderno Virtual de Turismo**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 25-41, 2018. Disponível em: https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/1554. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 84.017, de 21 de setembro de 1979**. Aprova o Regulamento dos Parques Nacionais Brasileiros. Brasília: Presidência da República, 1979.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 15.190, de 8 de agosto de 2025**. Dispõe sobre o licenciamento ambiental; regulamenta o inciso IV do § 1º do art. 225 da Constituição Federal; altera as Leis nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, nº 9.985, de 18 de julho de 2000, e nº 6.938, de 31 de agosto de 1981; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15190.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.506, de 16 de setembro de 2026**. Institui a Política Nacional de Minerais Críticos e Estratégicos (PNMCE) e o Conselho Nacional para Industrialização de Minerais Críticos e Estratégicos (CIMCE); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15506.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 5.758, de 13 de abril de 2006**. Institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas – PNAP, seus princípios, diretrizes, objetivos e estratégias, e dá outras providencias. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5758.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 4.340, de 22 de agosto de 2002**. Regulamenta a Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4340.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 5.746, de 5 de abril de 2006**. Regulamenta o art. 21 da Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC, e dispõe sobre a categoria de unidade de conservação de uso sustentável Reserva Particular do Patrimônio Natural – RPPN. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5746.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). **Educação ambiental em unidades de conservação**: ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade: guia informativo, orientador e inspirador. Brasília: ICMBio, 2016. 66 p.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). **Instrução Normativa n. 19, de 10 de dezembro de 2018**. Estabelece os conceitos, objetivos, princípios, diretrizes e procedimentos para a elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos mediados pela Educação Ambiental (PPPEA) em Unidades de Conservação Federais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 112, 13 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Visitação recorde em unidades de conservação injeta R$ 20 bilhões no PIB e gera mais de 332 mil empregos. Brasília: **ICMBio**, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/noticias/ultimas-noticias/visitacao-recorde-em-unidades-de-conservacao-injeta-r-20-bilhoes-no-pib-e-gera-mais-de-332-mil-empregos. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **MMA apresenta avanços da Política Nacional de OMECs em debate latino-americano sobre conservação da biodiversidade**. Brasília: MMA, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/mma-apresenta-avancos-da-politica-nacional-de-omecs-em-debate-latino-americano-sobre-conservacao-da-biodiversidade. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação – ENCEA**. Brasília, [s/d].

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. SNUC – **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**: Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto n. 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto n. 5.746, de 5 de abril de 2006.

BRAZIL JOURNAL. Renato Machado: o empresário que colocou Ibitipoca no mapa. Entrevista concedida a Nilton Bonder. **Brazil Journal**, 6 fev. 2026. Disponível em: https://braziljournal.com/renato-machado-o-empresario-que-quer-transformar-minas-na-davos-ambiental/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRITO, M. C. W. **Unidades de conservação**: intenções e resultados. 2. ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

BRITO, D. M. C. Conflitos em unidades de conservação. **PRACS**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/pracs/article/view/874. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRUNDTLAND, G. H. (Ed.). **Our common future**: The World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press, 1987. 398 p.

CAMILO, J. V. Leilão da PPP da Educação é vencido por grupo que administra hospital de BH. Belo Horizonte: **O Tempo**, 30 mar. 2026. Disponível em: https://www.otempo.com.br/cidades/2026/3/30/leilao-da-ppp-da-educacao-e-vencido-por-grupo-que-administra-hospital-de-bh. Acesso em: 10 jun. 2026.

CANDEEIRO. João Paulo Capobianco: "A questão ambiental é estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do país". **Candeeiro**, 14 abr. 2026. Disponível em: https://www.jornalocandeeiro.com.br/noticia-51264-joaopaulocapobianco. Acesso em: 10 jun. 2026.

CARDOSO, V. A. R. **A educação ambiental na formação de lideranças jovens em territórios atingidos pela mineração**: o desastre como negócio e o empreendedorismo como propósito. Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.

CARVALHO, L. M. Demandas e agendas da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos Grupos de discussão de pesquisa em Educação Ambiental (GDPS-EPEAS). **Revista de Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 146-167, jul./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.usp.br/pea/article/view/128739. Acesso em: 6 ago. 2026.

CARVALHO, M. **O que é Natureza**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos)

CASTREE, N. Neoliberalising nature: processes, effects, and evaluations. **Environment and Planning A**, v. 40, n. 1, p. 153-173, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1068/a39100. Acesso em: 6 ago. 2026.

CASTREE, N. Neoliberalising nature: the logics of deregulation and reregulation. **Environment and Planning A**, v. 40, n. 1, p. 131-152, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1068/a3999. Acesso em: 6 ago. 2026.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COELHO, B. H. S.; LOUREIRO, C. F.; IRVING, M. A. Assimetrias de poder na gestão de mosaicos de áreas protegidas: encontros e desencontros entre sociedade política e sociedade civil. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE ÁREAS PROTEGIDAS E INCLUSÃO SOCIAL, 8.; ENCONTRO LATINOAMERICANO SOBRE ÁREAS PROTEGIDAS E INCLUSÃO SOCIAL, 3., 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: [s. n.], 2017.

COSENZA, A. **Justiça Ambiental e Conflito Socioambiental na prática escolar docente**: significando limites e possibilidades. 2014. 178p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2182400. Acesso em: 6 ago. 2026.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, 2024. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59508. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59508. Acesso em: 13 out. 2026.

CUNHA, C. A. M. Teologia decolonial e epistemologias do sul. **Interações**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 306-333, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/interacoes/article/view/18518. Acesso em: 6 ago. 2026.

DAVIS, M. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. *In*: DAVIS, M. *et al*. (Org.). **Coronavírus e a luta de classes**. [S. *l*.]: Terra sem Amos, 2020. p. 5-12.

DIEGUES, A. C. (Org.). **Biodiversidade e comunidades tradicionais no brasil**. São Paulo: NUPAUB – USP; PROBIO – MMA; CNPq, 1999. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/biodiversidade-e-comunidades-tradicionais-no-brasil. Acesso em: 6 ago. 2026.

DIEGUES, A. C. Processo de privatização de unidades de conservação da natureza no Estado de São Paulo. [Entrevista concedida a Intersaber]. **Intersaber**. Disponível em: http://ecobioconsultoria.com.br/blog/entrevista-com-antonio-carlos-diegues-processo-de-privatizacao-de-unidades-de-conservacao-da-natureza-no-estado-de-sao-paulo/. Acesso em: 2 abr. 2025.

DOUROJEANNI, M. J.; PÁDUA, M. T. J. **Biodiversidade**: a hora decisiva. Curitiba: UFPR; Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, 2001.

DUARTE, D. M.; PIMENTEL, D. S. Escolas e Unidades de Conservação: Caminhos da Educação Ambiental Crítica na construção do pertencimento. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 9., 2023, São Paulo. **Anais** [...]. Salvador: Realize Editora, 2023. p. 1789-1804.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2. ed. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. **Revista Teias**, v. 11, n. 22. p. 225-234, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24124. Acesso em: 6 ago. 2026.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social reserach. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. *In*: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 77-104.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução, revisão técnica e prefácio à edição Brasileira: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001. 316 p.

FAIRCLOUGH, N. Semiose, mediação e ideologia: uma visão dialética. Tradução de Ana Flavya Rigolon e Taissa Garcia. **Parágrafo**, v. 4, n. 1, 2016.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307–329, 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728. Acesso em: 6 ago. 2026.

FARIA, J. S.; GUIMARÃES, M. Possibilidades potentes para a formação de educadores ambientais: a Com Vivência Pedagógica. **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, p. 138-158, 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13419. Acesso em: 6 ago. 2026.

FERRARI, A. J.; RIBEIRO, E. T. O. O silêncio da educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do efeito de deslizamento sofrido pelo termo na BNCC. **Divers@!**, v. 14, n. 2, p. 69–79, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/83372. Acesso em: 6 ago. 2026.

FOLADORI, G. Avanços e limites da sustentabilidade social. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, n. 102, p. 103–113, 2011. Disponível em: https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/214. Acesso em: 6 ago. 2026.

FOLADORI, G. O capitalismo e a crise ambiental. **Revista Raízes**, Campina Grande, Ano XVIII, n. 19, p. 31-36, 1999. Disponível em: https://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/150/136. Acesso em: 6 ago. 2026.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOSTER, J. B. O terceiro período da ecologia soviética e a crise planetária. Tradução de Letícia Ferreira de Medeiros. **LavraPalavra**, 6 mar. 2020. Disponível em: https://lavrapalavra.com/2020/03/06/o-terceiro-periodo-da-ecologia-sovietica-e-a-crise-planetaria/. Acesso em: 6 ago. 2026.

FOWLER, R. **Language in the News**. Discourse and ideology in the Press London. New York: Routledge, 1993.

FRANCO, C.; POLLI, S. As diferentes visões sobre interesse público nas primeiras correntes do ambientalismo: o preservacionismo e o conservacionismo. **Interfaces Científicas – Direito**, v. 9, n. 2, p. 144–155, 2023. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/11535. Acesso em: 6 ago. 2026.

FRANCO, J. L. A.; SCHITTINI, G. M.; BRAZ, V. S. História da conservação da natureza e das áreas protegidas: panorama geral. **Historiæ**, v. 6, n. 2, p. 233–270, 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/5594. Acesso em: 6 ago. 2026.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, C. Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430. Acesso em: 6 ago. 2026.

GOMES, M. A. A. G. Considerações sobre o processo de neoliberalização da natureza em curso no estado do Rio de Janeiro. **Geografares**, v. 4, n. 38, p. 147–166, 28 jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/geografares/pt_BR/article/view/44795. Acesso em: 6 ago. 2026.

GRACIANO, Pollyanna Fraga; HOLANDA, Luciana Araújo de. Análise bibliométrica da produção científica sobre turismo de base comunitária de 2013 a 2018. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 161-179, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.7784/rbtur.v14i1.1736. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbtur/a/DHC6MdKvSXKJwBcDWhZm5sc/. Acesso em: 13 out. 2026

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GUIMARÃES, M. A armadilha paradigmática na educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar em Revista**, v. 22, n. 27, p. 147–162, 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6464. Acesso em: 6 ago. 2026.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. *In*: DAVIS, M. *et al*. (Org.). **Coronavírus e a luta de classes**. [S. *l*.]: Terra sem Amos, 2020. p. 13-23.

HENNING, P. C.; FERRARO, J. L. S. As lutas políticas da Educação Ambiental nas universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22028, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320220028. Acesso em: 6 ago. 2026.

IPCC. **Mudança do Clima 2021 – A Base Científica**. Sumário para Formuladores de Políticas. WWO/UNEP, 2021. Disponível em https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/IPCC_mudanca2.pdf Acesso em: 2 abr. 2025.

IRVING, M. A. Reinventando a reflexão sobre turismo de base comunitária: inovar é possível? *In*: BARTHOLO, R.; SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Org.). **Turismo de base comunitária**: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 108-121.

KAPLAN, L.; LOUREIRO, C. F. B. Análise crítica do discurso do programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais – PROFEA: pela não desescolarização da educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 177-196, ago. 2011. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200009. Acesso em: 6 ago. 2026.

KAPLAN, L.; LOUREIRO, C. F. B. Concepções de Estado e sociedade civil institucionalizadas em políticas públicas de educação ambiental: um estudo de caso a partir de chamada pública do Ministério do Meio Ambiente. **Sustentabilidade em Debate**, v. 2, n. 2, p. 99-114, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sust/article/view/15464. Acesso em: 6 ago. 2026.

LAMARÃO, M. V. M.; LAMOSA, R. A. C. O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01–15, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55278. Acesso em: 6 ago. 2026.

LAMOSA, R. A. C.; LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental à brasileira e o contexto de robustecimento das escolas públicas. *In*: ENCONTRO "PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL", 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais** [...]. Ribeirão Preto: EPEA, 2011. Código 0022-2. Disponível em: www.epea.tmp.br. Acesso em: 7 out. 2026.

LAVAL, C. **A Escola Não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? *In*: REIGOTA, M. (Org.). **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

LAYRARGUES, P. P. Anti-ecologismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo de desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. *In*: OLIVEIRA, M. M. D.; MENDES, M.; HANSEL, C. M.; DAMIANI, S. (Org.). **Cidadania Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2017. p. 325-356.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 44-88, jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204. Acesso em: 6 ago. 2026.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, anti-ecologismo: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 1–30, 2020. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/revbea/article/view/10861. Acesso em: 6 ago. 2026.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 388–411, 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677. Acesso em: 6 ago. 2026.

LAYRARGUES, P. P. Quando os ecologistas incomodam: a desregulação ambiental pública no Brasil sob o signo do anti-ecologismo. **RP3 – Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, Número Especial, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/16812. Acesso em: 6 ago. 2026.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental no Brasil. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais** [...]. Ribeirão Preto: USP, 2011.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. Mapeando as Macrotendências político- pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais** [...]. Ribeirão Preto: USP, 2011.

LAYRARGUES, P. P.; SATO, M. **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?** A agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental. Brasília: UnB, 2024.

LAYRARGUES, P. P.; SILVA, D. S. A educação ambiental e a ideologia da responsabilização individual. *In*: LIMA, C. M.; ARAÚJO, G. C. C. (Org.). **Educação Ambiental na administração pública e privada**: reflexões, práticas e experiências. 1. ed. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, 2024. p. 203-255. v. 1

LEFEBVRE, H. **A revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFF, E. **A aposta pela vida**: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Petrópolis: Vozes, 2018.

LEFF, E. **Ecologia política**: da desconstrução do capital à territorialização da vida. Tradução de Jorge Calvimontes. Campinas: Unicamp, 2021.

LEFF, E. **Ecologia y capital**: racionalidade ambiental, democracia participative y desarollo sustentable. Mexico: Siglo Veintiuno, 1986.

LEFF, E. **Ecologia, Capital e Cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R. Mercantilização da Educação Básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **Paradigma**, v. 44, n. 5, p. 34–60, set. 2023. Disponível em: https://www.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1495. Acesso em: 6 ago. 2026.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de**.** Educação ambiental e ensino de ciências e biologia: tensões e diálogos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 12, n. 1, p. 115–131, 2019. DOI: 10.46667/renbio.v12i1.182.

LOPES, P. A.; LOUREIRO, C. F. B. Referências e sentidos da Educação Ambiental Crítica nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEAs. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 39, n. 1, p. 49–72, 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/12764. Acesso em: 6 ago. 2026.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2004a.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004b.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 8, n. 1, p. 37–54, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897. Acesso em: 6 ago. 2026.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012a.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B. *et al.* (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais. **Revista eletrônica ensino, saúde e ambiente**, v. 1, p. 131-144, 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40188. Acesso em: 6 ago. 2026.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. (Org.). **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. Rio de Janeiro: IBASE; IBAMA, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 8, n. 1, p. 37–54, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897. Acesso em: 6 ago. 2026.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012a.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B. *et al.* (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M. Áreas protegidas e "inclusão social": problematização do paradigma analítico-linear e seu separatismo na gestão ambiental. *In*: IRVING, M. A. (Org.). **Áreas protegidas e inclusão social**: construindo novos significados. Rio de Janeiro: Aquarius, 2006. p. 115-129.

LOUREIRO, C. F. B; CUNHA, C. C. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 237-253, jul./dez. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-753X2008000200003. Acesso em: 6 ago. 2026.

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. (Org.). **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. Rio de Janeiro: IBASE; IBAMA, 2003.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia Política, Justiça e Educação ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra- hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004. Acesso em: 6 ago. 2026.

LOUREIRO, C. F. B.; SAÍSSE, M. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 52, p. 105–129, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1427. Acesso em: 6 ago. 2026.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÖWY, M. **O que é o ecossocialismo?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUZENTE, Lara de Araújo; QUEIROZ, Edileuza Dias de. Formação in locos: atividades de Educação Ambiental no Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu-RJ. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 10., 2019, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2019. p. 1-14. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0154-1-A-01.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

MACHADO, R.; SORRENTINO, M. Educação Ambiental, contra hegemonia e gestão de Unidades de Conservação: aproximações a Antônio Gramsci. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2021-15431. Acesso em: 6 ago. 2026.

MACIEL, E. A.; UHMANN, R. I. M. Educação Ambiental e as perspectivas curriculares: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, p. e10427, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/10427. Acesso em: 6 ago. 2026.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro descolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: https://revistas.universidadmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502/2036. Acesso em: 6 ago.

MAMED, D. O. **Natureza como mercadoria**: das origens na racionalidade moderna à (IN) sustentabilidade ambiental. Londrina: Thoth, 2022.

MARQUES, I. RIBEIRO; HENNING, P. C. Educação ambiental e o esverdeamento discursivo na contemporaneidade. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e**

Sociedade, Edição Especial, v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/relacult/pt_BR/article/view/1171. Acesso em: 6 ago. 2026.

MARTINS, A. Conflitos ambientais em unidades de conservação: dilemas da gestão territorial no brasil. **Biblio 3W: Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales**, Universidad de Barcelona, v. XVII, n. 989, 25 ago. 2012. Disponível em: https://www.ub.edu/geocrit/b3w-989.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009a. 279p.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v04n01/v04n01a03.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

MARTINS, A. S.; CASTRO, L. F. A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. **Germinal**, v. 13, n. 1, p. 152–179, 2021. Disponível em: https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43737. Acesso em: 6 ago. 2026.

MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 183, 2020.

MARTINS, I. Quando o objeto de investigação é o texto: uma discussão sobre as contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Análise Multimodal como referenciais para a pesquisa sobre livros didáticos de Ciências. *In*: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em Educação em Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 95-116.

MARTINS, I.; OLINISKY, M. J.; ABREU, T. B.; SANTOS, L. M. F. Contribuições da análise crítica do discurso para uma reflexão sobre questões do campo da Educação Ambiental: olhares de educadores em ciências. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 129–154, 2008. Disponível em: https://revistas.usp.br/pea/article/view/30043. Acesso em: 6 ago. 2026.

MATUOKA, I. Marcos Sorrentino: "Educação Ambiental exige política pública comprometida com sustentabilidade". **Educação e Território**, 18 out. 2023. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/marcos-sorrentino-educacao-ambiental-exige-politica-publica-comprometida-com-sustentabilidade/. Acesso em: 6 ago. 2026.

MCCARTHY, J.; PRUDHAM, S. Neoliberal nature and the nature of neoliberalismo. **Geoforum**, v. 35, p. 275-283, 2004. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0016718503001118?via%3Dihub. Acesso em: 6 ago. 2026.

MEDEIROS, R. **A proteção da natureza**: das estratégias internacionais e nacionais às demandas locais. 2003. 391p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MEDEIROS, R. Evolução das tipologias e categorias de áreas protegidas no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-753X2006000100003. Acesso em: 6 ago. 2026.

MENDES, J. F.; GOULART, M. F. Quais são os desafios vivenciados e os benefícios colhidos pelos professores e educadores ambientais que têm a natureza como uma sala de aula? *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 12., 2025, Matinhos. **Anais** [...]. Matinhos: UFPR, 2025. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xii-encontro-de-pesquisa-em-educacao-ambiental-456537/998029-quais-sao-os-desafios-vivenciados-e-os-beneficios-colhidos-pelos-professores-e-educadores-ambientais-que-tem-a-na/. Acesso em: 7 fev. 2026.

MENDONÇA NETO, M. T.; NASCIMENTO, M. A. L. Turismo de base comunitária e gestão participativa em áreas protegidas. **Ateliê do Turismo**, v. 8, n. 1, p. 109–133, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/adturismo/article/view/19539. Acesso em: 6 ago. 2026.

MILANEZ, B.; FONSECA, I. F. Justiça climática e eventos climáticos extremos: uma análise da percepção social no Brasil. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 82–100, 2011. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teri/article/view/17842. Acesso em: 6 ago. 2026.

MINAS GERAIS. **Lei n. 6.126, de 04 de julho de 1973**. Cria os parques florestais de Ibitipoca e da Jaíba, nos municípios de Lima Duarte e Manga. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerias, 1973.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei n. 2.141/2024**. Dispõe sobre a inclusão da temática de educação climática no programa de ensino das escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: ALMG, 2024. Disponível em: https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/?tipo=PL&ano=2024&num=2141. Acesso em: 6 ago. 2026.

MINAS GERAIS. Instituto Estadual de Florestas (IEF). **Audiência Pública prévia à licitação da concessão do Parque Estadual do Ibitipoca**. Belo Horizonte: IEF/Semad, 8 fev. 2022. Transmissão em vídeo online disponível no Portal de Meio Ambiente de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Mineração em terras raras gera medo e desconfiança entre moradores de Poços de Caldas**. Belo Horizonte: ALMG, 13 ago. 2026. Disponível em: https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Mineracao-em-terras-raras-gera-medo-e-desconfianca-entre-moradores-de-Pocos-de-Caldas/. Acesso em: out. 2026.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Proposta de recomendação CONOMA – Estratégia nacional de comunicação e educação ambiental**. Brasília: MMA/ICMBio, 2011.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Site oficial do Ministério do Meio Ambiente**. Disponível em: https://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs.html. Acesso: 2 abr. de 2020.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Site oficial do Ministério do Meio Ambiente**. Disponível em: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Site oficial do Ministério do Meio

Ambiente. Disponível em: https://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs.html. Acesso: 1 abr. 2020.

MOORE, J. W. The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. **The Journal of Peasant Studies**, v. 44, p. 594-630, 2017. Disponível em: https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2017/08/Moore-The-Capitalocene-Part-I-published-JPS-2017.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

MOREIRA, L. T. S.; LOUREIRO, C. F. B. Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 10, p. 1–15, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/19650. Acesso em: 6 ago. 2026.

MORENO, C. As roupas verdes do rei: economia verde, uma nova forma de acumulação primitiva. *In*: DILGER, G. *et al.* (Org.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. Tradução de Igor Ojeda. São Paulo: Fundação Rosa Luxembrugo, 2016.

MORO, C. C. **Relatório técnico**: controle social em parcerias para apoio ao uso público em unidades de conservação. São Paulo: Observatório de Parcerias em Áreas Protegidas; Instituto Linha D'Água; Rotta Moro Sociedade de Advogados, 2022.

NAESS, A.; SESSIONS, G. **Basic principle of deep ecology**. The Anarchist Library, 1984. Disponível em: https://theanarchistlibrary.org/library/arne-naess-and-george-sessions-basic-principles-of-deep-ecology. Acesso em: 6 ago. 2026.

NETO, J. M.; GUERRA, A. F. S. A escola vai ao parque: o parque como um espaço de convivência para a educação ambiental. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 2., 2003, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar/USP/UNESP, 2003. p. 1-13. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2003_anais/pdfs/plenary/43.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.224423. Acesso em: 6 ago. 2026.

NUNES, L. R. **Trajetórias formativas docentes**: o que significam professoras em diálogos cogenerativos sobre hortas escolares. 2019. Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

OBSERVATÓRIO DE PARCERIAS EM ÁREAS PROTEGIDAS (OPAP). Carta Aberta – Parcerias em Áreas Protegidas: por uma gestão pública democrática e plural. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/ecoturismo/article/view/10916. Acesso em: 6 ago. 2026.

OBSERVATÓRIO DE PARCERIAS EM ÁREAS PROTEGIDAS (OPAP). Mapa de parcerias em Áreas Protegidas. **OPAP**, 2025. Disponível em: https://www.opap.com.br/mapap/mapa. Acesso em: 6 ago. 2026.

OBSERVATÓRIO DE PARCERIAS EM ÁREAS PROTEGIDAS (OPAP). Mapeamento de Parcerias em Áreas Protegidas (MAPAP). Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?ll=1.2722218725854067e-14%2C0&mid=1A5QVaYZgNWdKRDiFG-6uKivUUfvU4lH4&z=4. Acesso em: 6 ago. 2026.

OBSERVATÓRIO DE PARCERIAS EM ÁREAS PROTEGIDAS (OPAP). Parcerias em Áreas Protegidas: por uma gestão pública democrática e plural. **O Eco**, 21 jul. 2020. Disponível em: https://oeco.org.br/analises/parcerias-em-areas-protegidas-por-uma-gestao-publica-democratica-e-plural/. Acesso em: 6 ago. 2026.

OLIVEIRA, E. T.; ROYER, M. R. A Educação Ambiental no contexto da BNCC para o Ensino Médio. **Interfaces da educação**, v. 10, n. 30, p. 57–78, 2020. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/3717. Acesso em: 6 ago. 2026.

PODER360. Ministro diz que preservação ambiental é garantia econômica para o país. **Poder 360**, Brasília, 5 jun. 2026. Disponível em: https://www.poder360.com.br/poder-governo/ministro-diz-que-preservacao-ambiental-e-garantia-economica-para-o-pais. Acesso em: 10 jun. 2026.

PONTES FURTADO, F. Os serviços ambientais e a natureza climatizada no Brasil. **Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública**, v. 4, n. 2, p. 9-31, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/10469/14693. Acesso em: 6 ago. 2026.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A dimensão geopolítica da crise brasileira: uma perspectiva desde os grupos sociais em situação de subalternização. **GEOgraphia**, Niterói, v. 18, n. 37, p. 9–34, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13756. Acesso em: 6 ago. 2026.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental**. Organizador Emir Sater. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PORTUGAL, S.; SORRENTINO, M. A educação ambiental no Brasil: diferentes perspectivas e boas práticas. **AmbientalMENTEsustentable**, v. 27, n. 1, p. 79–86, 2020. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/RAS/article/view/ams.2020.27.1.6606. Acesso em: 6 ago. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasi? cacion social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2, p. 342–386, 2000. Disponível em: https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228. Acesso em: 6 ago. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.) **La Colonialidad del Saber**: eurocentrismo y ciencias Sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidaddel Poder y Clasificacion Social**. Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Jornal of world-systems research, v.6, p. 342-386, 2000.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. Rio de Janeiro: Cortez, 2009.

QUINTAS, J. S. **Educação no Processo de Gestão Ambiental**: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. Disponível em: http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/2011/12/Jose_S_Quintas.pdf. Acesso em 2 abr. 2020.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Ed.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 113-140.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMALHO, V. Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso. *In*: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12., 2009, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: [s. n.], 2009. p. 1-19.

RAMALHO, V. Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 8, p. 78-104, 2007. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9190. Acesso em: 6 ago. 2026.

RAMALHO, V. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**. O texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Linguagem e Sociedade). v. 1.

RAMOS, Elisabeth Christmann. O processo de constituição das concepções de natureza. Uma contribuição para o debate na educação ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, p. 67–92, 2011. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/905. Acesso em: 6 ago. 2026.

REDE NACIONAL PRÓ-UNIDADES DE CONSERVAÇÃO. Congresso avalia 13 propostas que reduzem, recategorizam ou extinguem Unidades de Conservação. **Rede Pró-UC**, 1 ago. 2026. Disponível em: https://redeprouc.org.br/congresso-avalia-13-propostas-contra-ucs/. Acesso em: 15 out. 2026

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 292).

REIS, K. F. M.; SENRA, R. E. F. A invisibilização das crises: do colapso climático à pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 5, p. 247–269, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/revbea/article/view/11332. Acesso em: 6 ago. 2026.

REZENDE, R. F.; VALEJJO, L. R. Parque Estadual do Ibitipoca, uso público e as repercussões no Arraial de Conceição do Ibitipoca, Lima Duarte/MG. **Revista Eletrônica Uso Público em**

Unidades de Conservação, Niterói, v. 6, n. 10, 2018. Disponível em: https://periodicos.uff.br/uso_publico/article/view/29534/17155. Acesso em: 6 ago. 2026.

RIBEIRO, F. N.; TRISTÃO, M. Caminhos socioambientais e entrecruzamentos: educadores/as ambientais e os sujeitos coletivos e engajados. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais** [...]. Ribeirão Preto: EPEA, 2011. Trabalho n. 0036-1. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0036-1.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

RIBEIRO, M. R.; TRISTÃO, M. Tessituras da educação ambiental na região do Caparaó capixaba: a formação dos sujeitos engajados. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: Unesp, 2007. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/. Acesso em: 7 fev. 2026.

RODRIGUES, A. C.; SILVA, C. N.; REIS, E. T. B. Dimensões educativas da agroecologia escolar: potencialidades através do encontro entre agricultores/as e professoras. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 4, n. 9, p. 30–49, 2021. Disponível em: https://revista.uemg.br/sulear/article/view/5348. Acesso em: 6 ago. 2026.

RODRIGUES, C. G. O.; BOTELHO, E. S. Parcerias em áreas protegidas: diversidade de modalidades, propósitos e efeitos envolvidos. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, v. 16, n. 3, 2023. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/ecoturismo/article/view/15147. Acesso em: 6 ago. 2026.

ROSA, M. C. da; ANTIQUEIRA, L. M. O. R. A discussão a respeito da sustentabilidade a partir do contexto escolar no município de Matinhos, litoral paranaense. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 12., 2025, Matinhos. **Anais** [...]. Matinhos: UFPR, 2025. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xii-encontro-de-pesquisa-em-educacao-ambiental-456537/998029-quais-sao-os-desafios-vivenciados-e-os-beneficios-colhidos-pelos-professores-e-educadores-ambientais-que-tem-a-na/. Acesso em: 07 fev. 2026.

RUFINO, L.; CAMARGO, D. R.; SÁNCHEZ, C. Educação ambiental desde el sur a perspectiva da terrexistência como política e poética descolonial. **Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA**, v. 7, p. 1-11, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/14520. Acesso em: 6 ago. 2026.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de; MENDES, Regina Rodrigues Lisbôa. Educação ambiental em movimento na formação de professores. In: GOMES, Maria Margarida Pereira de Lima et al. (org.). **Construindo práticas de esperança no ensino de Ciências e Biologia**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021. p. 85-96.

SANCHO-PIVOTO, A.; ALVES, A. F.; DIAS, N. V. Efeitos e transformações gerados pelo turismo no contexto territorial do parque estadual do Ibitipoca, Minas Gerais, Brasil. **Revista brasileira de pesquisa em turismo (RBTUR)**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 46-63, mai./ago. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.7784/rbtur.v14i2.1751. Acesso em: 6 ago. 2026.

SANCHO-PIVOTO, A.; RODRIGUES, C. G. O.; BOTELHO, E. S.; MARTINS FONSECA, V. O processo de concessão no Parque Estadual do Ibitipoca (MG): questões preliminares sobre controle social das parcerias para o turismo. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**,

v. 15, n. 4, 2022. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/ecoturismo/article/view/13998. Acesso em: 6 ago. 2026.

SANTOS JUNIOR, O. A.; NOVAES, P. R.; NASSIF, T. Governança neoliberal e parcerias público-privadas: estratégias de redução de riscos e difusão nas capitais brasileiras. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 20., 2023, Belém. **Anais** [...]. Belém: ANPUR, 2023. Disponível em: http://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/05/st02-33.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, J. V. Novo Ensino Médio e as estranhas relações entre governo, fundações e associações empresariais. Entrevista especial com Daniel Cara. São Leopoldo: **Instituto Humanitas Unisinos**, 30 mar. 2023. Disponível em: https://ihu.unisinos.br/627472. Acesso em: 20 de abr 2026.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SARLET, I. W.; FENSTERSEIFER, T. **Curso de direito ambiental**. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

SATO, M. A. *et al.* **Os condenados da pandemia**. 1. ed. Cuiabá: GPEA Sustentável, 2020. v. 1. 157p.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, mai./ago. 2005b. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012. Acesso em: 6 ago. 2026.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 17-44.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, 2020, e020063. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012. Acesso em: 6 ago. 2026.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al*. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.

SCHITTINI, C. M. **Quando quintais com plantas alimentícias não convencionais semeiam educabilidades e sujeitos ecopolíticos**. 2023. Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE MG). **Resolução 5084, de 21 de outubro de 2024**. Disponível em: https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=212398&marc=. Acesso em: 6 ago. 2026.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL (SGB). Pesquisadores do SGB avaliam perigos geológicos no Parque Estadual do Ibitipoca em Minas Gerais. **SGB**, Brasília, 4 abr. 2025. Disponível em: https://www.sgb.gov.br/w/pesquisadores-do-sgb-avaliam-perigos-geologicos-no-parque-estadual-do-ibitipoca-em-minas-gerais. Acesso em: 15 jun. 2026.

SEUFERT, P.; HERRE, R. M.; SOFFA GULTAL, S. **Capitalismo clandestino e a financeirização dos territórios e da natureza**. Tradução de FIAN International, Transnational Institute, Focus on the Global South. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. 144p.

SILVA, A. M.; COSENZA, A. A monocultura de Eucalipto no município de Lima Duarte (MG): Educabilidades Insurgentes a partir da Educação do Campo. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 271-288, jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40195. Acesso em: 6 ago. 2026.

SILVA, C. N. **Nos caminhos de Lund**: Significações sobre Paleontologia e Educação Ambiental. 2022. Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14230. Acesso em: 6 ago. 2026.

SILVA, D. N. S.; GOMES, E. T. A. O lugar da educação ambiental como instrumento de política ambiental no Ensino Médio brasileiro. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 6, p. 31-41, 2023. Disponível em: https://rbraem.com.br/index.php/rbraem/article/view/89. Acesso em: 6 ago. 2026.

SILVA, I. L.; SILVA, V. R. Breve panorama histórico e introdutório: da análise crítica do discurso. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 19, n. 1, p. 53-77, 2017.

SILVA, M. A. **Sentidos sobre a monocultura do eucalipto no município de Lima Duarte MG**: educabilidades possíveis a partir da Educação Ambiental e da Educação do Campo. 2018. Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6962. Acesso em: 6 ago. 2026.

SORRENTINO, M. Educação ambiental e unidades de conservação. *In*: SANSOLO, D. G. (Ed.). **Uso público em áreas protegidas**: contribuições para gestão de unidades de conservação. São Paulo: UNESP, 2020. p. 53-70.

SOUSA SANTOS, B. S. **Conocer desde el Sur**: Para una cultura política emancipatória. Lima: UNMSM, 2006.

SOUSA SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

TELES, D. S. da S. P.; TELES, G. dos S.; SOUZA, H. T. R. de; LIMA, Â. M. do N.; OLIVEIRA, D. M. de. Percepção ambiental dos alunos do Projeto Sala Verde da Barra, município de Barra dos Coqueiros/SE. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 10. **Anais** [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2019. p. 1-11. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0206-1-A-01(1).pdf.

THE NATURE CONSERVANCY. **Melhores práticas para atingir a Meta 30x30**. Áreas protegidas e outras medidas eficazes de conservação baseada em área. Um relatório para o Departamento de Meio Ambiente, Alimentação e Assuntos Rurais do Reino Unido. 2. ed. [S. *l.*]: The Nature Conservancy/Equilibrium Research, 2023. Disponível em: https://www.nature.org/content/dam/tnc/nature/en/documents/DEFRA_30x30_portugese.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa I. Petrópolis: Vozes, 1995.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497705&forceview=1. Acesso em: 11 ago. 2026.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. *In*: LOUREIRO, C. F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.

VALENTI, Mayla Willik; OLIVEIRA, Haydée Torres de; DODONOV, Pavel; SILVA, Maura Machado. Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 267–288, mar. 2012. DOI: 10.1590/S0102-46982012000100012.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. *In*: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. *In*: CALDAS-COULTHARD, C.; COULTHARD, M. (Ed.). **Texts and practices**: readings in critical discourse analysis. Londres: Routledge, 1996. p. 32-70.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR.; SATO, D. T. B; MELO, I. F. (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA; V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como materialidade de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016. (Coleção Linguagem e Sociedade, v. 1).

VILLARROEL, L. C. L. **A evolução da política de criação de unidades de conservação no estado do Amazonas no período de 1995 a 2010**. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VITIELLO, M. A. Educação ambiental no Parque Estadual da Cantareira (SP) – Perfil e concepção dos professores. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA), 1., 2001, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: IB/UNESP, 2001. 1 CD-ROM. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/1604/1365/6563.

VIVACQUA, M.; VIEIRA, P. F. Conflitos socioambientais em unidades de conservação. **Política e Sociedade**, n. 7, p.139-162, out. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1970. Acesso em: 6 ago. 2026.

WALSH, C. (Org.). **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Abya Yala, 2017. (Série Pensamiento Decolonial, Tomo II).

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 6 ago. 2026.

ZACARIAS, R. **Consumo, lixo e educação ambiental**: uma abordagem crítica. Juiz de Fora: FEME, 2000.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F. A aprendificação da pedagogia das competências na BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e270962, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.270962. Acesso em: 6 ago. 2026.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; BARROS, D. P. **Introdução**: desenvolvimento, sustentabilidade e conflitos socioambientais. *In*: ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. (Org.). **A insustentável leveza da política ambiental**: desenvolvimento e conflitos socioambientais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-64.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Perguntas Temáticas para as Entrevistas/conversas

Nome:

Idade:

Gênero:

1) RELAÇÃO DO PARTICIPANTE COM O TERRITÓRIO EM QUE SE ENCONTRA O PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA

- Quem é você?
- Há quanto tempo estuda na escola?
- Você trabalha?
- Você é nascido/a e/ou criado/a na região da Vila de Conceição do Ibitipoca ou arredores? Onde, especificamente?
- Pode me contar um pouco sobre a sua história e a de sua família nesta região? Há quanto tempo vocês moram aqui?
- Você se considera uma pessoa do campo? Região rural?
- Você ou seus familiares desenvolvem alguma atividade ou trabalho relacionados ao PEIb? Qual(is)?
- Desde esse lugar, qual sua relação com a natureza?

2) RELAÇÃO DO PARTICIPANTE COM O PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA

- Você visita o PEIb? Com que frequência e com qual objetivo?
- Quais as suas primeiras memórias ou experiências mais marcantes relacionadas ao PEIb?
- O que o PEIb representa para você?
- Para você O PEIb influencia na vida das pessoas eu moram em seu entorno? De que maneira?
- Quais benefícios você acredita que o PEIb trouxe para a região? E para sua Vida?
- Quais malefícios você acredita que o PEIb trouxe para a região? E para sua Vida?

- Você se sente informado sobre as decisões a e a gestão do PEIb? Como ocorre essa comunicação?
- Para você a opinião dos moradores é considerada na gestão do PEIb?
- Quais formas de participação na comunidade nas atividades/ações desenvolvidas pelo PEIb?
- Existem problemas e/ou conflitos locais relacionados ao PEIb? Quais? Como você acredita que eles poderiam ser resolvidos?
- O que você pensa sobre o turismo na região?
- Como se você se relaciona com esse turismo?

3) SENTIDOS SOBRE UC E O ACESSO A NATUREZA

- Para você o que é uma Unidade de Conservação?
- Para você qual a importância das Unidades de Conservação?
- Você sabe que o PEIb é uma Unidade de Conservação?
- Para você qual a importância do PEIb?
- Você considera que você tem acesso a natureza da sua região? Em qual sentido?

4) SENTIDOS SOBRE A CONCESSÃO DO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA E PROBLEMAS AMBIENTAIS LOCAIS

- Você sabe que o parque foi cedido em termos de sua gestão a inciativa privada? Essa discussão foi abordada pela sua família? O que foi falado entre vocês?
- Você acompanhou as discussões na comunidade? De que maneira?
- Como você se posiciona sobre a concessão? O que pensa sobre isso?
- Você já visitou o PEIb após a concessão? Com qual objetivo?
- Para você houve alguma mudança no PEIb e/ou na comunidade após a concessão?
- Quais impactos positivos você acredita que a concessão trouxe a vida na comunidade?
- Quais impactos negativos você acredita que a concessão trouxe a vida na comunidade?

5) RELAÇÃO ENTRE O PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

- A Escola já realizou alguma atividade relacionada ao PEIb? Qual o objetivo da atividade?
- Como foi a sua experiência com essa(s) atividade(s)? O que aprendeu com ela?
- A discussão sobre a concessão do PEIb foi abordada na escola? De que maneira?
- Você recorda de alguma prática educativa realizada pela/na escola relacionada a questões socioambientais? Alguma dessas abordou questões locais? Quais?
- A escola já realizou alguma atividade de Educação Ambiental? Qual(is)?
- Para você o que é Educação Ambiental?
- A discussão sobre a concessão do PEIb foi abordada na escola? De que maneira?
- Para você questões relacionadas ao parque, como a concessão, devem ser discutidas pela escola? De que forma?
- Qual a sua expectativa após a conclusão do ensino médio?

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Discursos de estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG): O papel da Educação Ambiental escolar diante da capitalização da Natureza em contexto de áreas protegidas". O objetivo dessa pesquisa é compreender diferentes entendimentos sobre concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG), para pensar como a educação ambiental vem sendo construída nesse território.

Você poderá participar desse estudo somente se seus responsáveis concordarem e, também se você realmente quiser. Se eles não deixarem ou se você não quiser participar não tem nenhum problema. Já se você aceitar, irá assinar este documento, que é um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, sendo que um dos seus responsáveis irá assinar outro documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é onde ele autoriza a sua participação na pesquisa.

Agora vamos explicar para você o que estamos propondo, o que você terá de fazer se quiser participar desta pesquisa. Como o estudo busca compreender o que pensam os jovens estudantes do Ensino médio sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG) à inciativa privada para entender o papel da natureza em suas vidas e o papel da educação ambiental na escola e no Parque, elaboramos algumas perguntas a serem feitas a você caso aceite participar da pesquisa. Acreditamos que suas respostas irão contribuir para pensar o papel da educação ambiental em contexto de Unidades de Conservação, seja ela desenvolvida na escola e em espaços não escolares, como no Parque Estadual do Ibitipoca e nas comunidades do entorno.

Caso você queira participar da pesquisa precisará responder as perguntas feitas pela pesquisadora por meio de uma entrevista. Os riscos envolvidos na pesquisa são pequenos, como a possibilidade de você ser identificado e isso te trazer algum incômodo diante da escola ou da empresa ou da comunidade. Mas, com objetivo de reduzir esses possíveis riscos, o seu nome não será informado na pesquisa, assim como nenhuma outra informação que seja possível identificá-lo.

Ninguém ficará sabendo se você não quiser participar da pesquisa. Se aceitar, vamos também manter seus dados em segredo. Somente seus pais e as pessoas envolvidas na pesquisa é que saberão quem você é.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária. Você e nem seus responsáveis irão ganhar dinheiro com isso. Você apenas ajudará a pesquisadora a desenvolver a sua pesquisa, que ela acredita que possa contribuir para a realidade da educação local.

Você terá acesso a todas as informações que quiserem sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer momento. Mesmo que você decida participar agora, poderá desistir ou parar a entrevista, sem sofrer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa quando finalizados. Lembrando que seu nome ou qualquer material que indique sua participação nesta entrevista não serão divulgados em nenhum trabalho que utilize das informações obtidas por você. Além disso, a pesquisadora responsável poderá, em alguma eventualidade, interromper o estudo a qualquer momento. Caso o seu responsável ou você se sinta prejudicado em decorrência da participação nessa pesquisa, vocês poderão recorrer à justiça para garantia de seus direitos.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Passado este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a seu destino final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de segredo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____

Local Data

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora Responsável: Michele Alice da Silva
Endereço: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Campus Universitário
Rua José Lourenço Kelmer, S/N, Martelos, Juiz de Fora, Minas Gerais.
CEP: 36036-900
Fone: (32)999113217
E-mail: micheleasbio@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.edu.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Responsável

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, sendo que as informações sobre essa descritas a seguir. É importante que você leia, ou que alguém leia para você, esse documento com atenção e, em caso de qualquer dúvida ou informação que não entenda, peça à pesquisadora responsável pelo estudo que explique a você. Você não é obrigado(a) a dar seu aval para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa, ficando a seu critério dar ou não a sua permissão. Caso decida dar seu consentimento, você assinará esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo que uma delas deverá ficar com você. Caso precise de mais tempo, você poderá levar este Termo para casa, para revisar e discutir com a sua família. É importante também que saiba que você pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem ter que dar maiores explicações, não implicando em qualquer prejuízo a você ou ao estudante sob a sua responsabilidade.

A pesquisa, que tem como título "Discursos de estudantes sobre a concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG): O papel da Educação Ambiental escolar diante da capitalização da Natureza em contexto de áreas protegidas", tem por objetivo compreender diferentes entendimentos sobre concessão do Parque Estadual do Ibitipoca (MG), para pensar como a educação ambiental vem sendo construída nesse território. Nesse sentido, elaboramos algumas perguntas a serem feitas aos estudantes que aceitarem participar da pesquisa, com intuito de analisar o que pensam os jovens estudantes do Ensino Médio, para entender o papel da natureza em suas vidas e o papel da educação ambiental na escola e no Parque.

Caso você concorde do seu filho(a) participar, ele (a) precisará responder apenas as perguntas feitas pela pesquisadora por meio de uma entrevista. Os riscos envolvidos na pesquisa são pequenos, como a possibilidade de você e seu filho serem identificados e isso te trazer algum incômodo diante da escola ou da empresa ou da comunidade. Mas, com objetivo de reduzir esses possíveis riscos, o seu nome e do seu filho(a) não será informado na pesquisa, assim como nenhuma outra informação que seja possível identificá-los. Ninguém ficará sabendo se você não autorizar a participação dele (a) na pesquisa. Se aceitar, vamos também manter os dados de vocês em segredo.

A participação de seu filho(a) na pesquisa é voluntária. Você nem ele(a) irão ganhar dinheiro com isso. Vocês apenas estarão ajudando a pesquisadora a desenvolver a sua pesquisa, que ela acredita que possa contribuir para compreensão e construção de propostas educativas em Educação Ambiental comprometidas com a realidade local.

Você terá acesso a todas as informações que julgar necessário sobre esta pesquisa. Mesmo tendo assinado este documento, você pode optar por retirar o consentimento para que seu filho(a) participe do estudo, a qualquer momento. A sua decisão não implicará em quaisquer penalidades ou perda de benefícios que vocês tenham por direito. Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa quando finalizados, e o nome ou qualquer material que indique a participação de seu filho(a) na entrevista não serão divulgados em nenhuma publicação que possa resultar desses. Além disso, a pesquisadora responsável poderá, em alguma eventualidade, interromper o estudo a qualquer momento. Caso você se sinta prejudicado em decorrência da participação de seu filho(a) nessa pesquisa, você poderá recorrer à justiça para garantia de seus direitos.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Passado este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a seu destino final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará da sua identidade e de seu filho(a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

TERMO DE ACEITE

Eu, _____, declaro que dei meu consentimento para que meu filho(a) _____ participe desta pesquisa.

_____ _____
Assinatura do responsável legal pelo participante Data

_____ _____
Assinatura da testemunha imparcial (SE NECESSÁRIO) Data

* Uma testemunha será necessária se o sujeito não puder ler (por exemplo, se for cego ou analfabeto) ou se for indicado pelo plano do estudo. A testemunha deverá participar de toda a discussão do consentimento do participante. Ao assinar este termo, a testemunha garante que as informações contidas neste termo foram explicadas ao participante, que ele entendeu o que foi explicado a ele e que ele decidiu participar do estudo por vontade própria.

Michele Alice da Silva_____
Nome do pesquisador que aplicou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

_____ _____
Assinatura do pesquisador que aplicou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Data

Pesquisadora Responsável: Michele Alice da Silva
Endereço: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Campus Universitário Rua José Lourenço Kelmer, S/N, Martelos, Juiz de Fora, Minas Gerais.
CEP: 36036-900
Fone: (32)999113217
E-mail: micheleasbio@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.edu.br

ANEXO A

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SEE Secretaria de Estado de Educação

TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **DISCURSOS DE ESTUDANTES SOBRE A CONCESSÃO DO PARQUE ESTADUAL DO IBITIPOCA (MG): O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR DIANTE DA CAPITALIZAÇÃO DA NATUREZA EM CONTEXTO**

DE ÁREAS PROTEGIDAS, que será conduzido pela pesquisadora **MICHELE ALICE DA SILVA.,** sob orientação da Profa. Dra**. ANGÉLICA COSENZA RODRIGUES**, vinculados à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF,** manifesta-se **ciente** da realização da pesquisa nas Escolas Públicas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - MG,** destacando ser importante a avaliação ética e os aspectos protocolares e normativos definidos pelo Sistema CEP/CONEP, sendo de responsabilidade do pesquisador, bem como da Instituição de Ensino Superior à qual esteja vinculado, a observância de tais aspectos normativos, protocolares e orientadores.

Esta Assessoria de Ensino Superior recomenda e destaca a importância de se observar os Protocolos de Pesquisa de acordo com os normativos.

Compreendemos não ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino a verificação/solicitação do Protocolo de avaliação do Sistema CEP/CONEP.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica e manipulação deverão observar as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos seres humanos; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o

Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 - que Regula o acesso a informação (LAI); Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 - que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 - que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira; a Resolução CNS n.º 466, de 12 dezembro de 2012 - que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016 - que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Resolução CNS nº 674, de 06 de maio de 2022; ofício Circular nº 12/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS; Norma Operacional CNS nº 001/2013, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o(a) pesquisador(a) esteja vinculado, da Rede Estadual de Educação, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais e avaliação ética da pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa na Rede Pública Estadual de Ensino não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados poderão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidos com essa finalidade, sendo vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados).

Destacamos a necessidade de o(a) pesquisador(a) realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e a necessidade da pesquisa. É importante que o(a) pesquisador(a) verifique o interesse dos profissionais em participarem, bem como, a disponibilidade dos mesmos respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

Compreendemos ser de responsabilidade e articulação do(a) pesquisador(a), bem como das Instituições de Ensino Superior (IES) ao qual este tenha vínculo, a divulgação e veiculação da pesquisa junto aos participantes, assim como os encaminhamentos de links eletrônicos para

questionários, entre outros instrumentos de coleta de dados, observando a natureza do trabalho, os normativos e avaliações éticas necessárias que orientam as pesquisas e projetos acadêmicos.

É importante destacar que a organização metodológica, assim como a organização cronológica do trabalho a ser desenvolvido, sejam cuidadosamente observadas pelo(a) pesquisador(a), considerando a dimensão ético-metodológica e os demais aspectos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, os prazos, de acordo com a natureza dos projetos, devem seguir um planejamento adequado ao trabalho, considerando as singularidades do Projeto a ser desenvolvido.

Os trabalhos e interação do(a) pesquisador(a) NÃO poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.

A Anuência emitida pela Assessoria de Ensino Superior (ASU) refere-se à ciência da SEE/MG de que a pesquisa será realizada junto à Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais, em conformidade com os devidos trâmites normativos, NÃO sendo permitido utilizar o mesmo Termo de Anuência para realizar a pesquisa em Superintendências/Setores diferentes do indicado neste Termo de Anuência.

A emissão deste Termo NÃO AUTORIZA ao(à) pesquisador(a)/interessado(a) acesso aos dados e documentos necessários à pesquisa.

Quanto à solicitação de dados e documentos para a pesquisa, quando as informações não estiverem disponibilizadas de forma aberta nas redes, será necessário solicitar de acordo com as Orientações 04/2025 - Orientações para fluxo de solicitação de dados para pesquisa acadêmica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, dispostas na página da SEE/MG – Aba Serviços/Pesquisas Acadêmicas. Link: https://www.educacao.mg.gov.br/servicos/anuencia-pesquisas/

Quanto a gestão, guarda, preservação, manuseio e descarte dos documentos produzidos ou analisados, deve-se observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

Quando a pesquisa for exclusivamente de dados, não envolvendo seres humanos, é responsabilidade do(a) pesquisador(a) observar os devidos encaminhamentos éticos e protocolares, de acordo com os normativos que regem a pesquisa acadêmica.

De acordo com o Decreto 48.709/2023 de 26/10/23, a Assessoria de Ensino Superior NÃO gerencia os Sistemas e os processos de tratamento e de uso das informações educacionais, assim como, não fomenta e/ou disponibiliza dados oriundos dos Sistemas da SEE/MG.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O(A) pesquisador(a) deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais.

A organização metodológica, assim como a organização cronológica do trabalho a ser desenvolvido, são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) e devem ser cuidadosamente observadas, considerando todos os aspectos normativos e protocolares da pesquisa. Dessa forma, os prazos, de acordo com a natureza dos projetos, devem seguir um planejamento adequado, considerando as singularidades do Projeto a ser desenvolvido.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar e/ou aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos dados e/ou resultados decorrentes do trabalho de pesquisa e de estudos publicados.

A emissão deste Termo está em consonância com o Termo de Responsabilidade assinado pelo(a) pesquisador(a) no que tange à concordância com todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Públicas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora-MG**.

Leandra F. Martins

Assessoria de Ensino Superior

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

sei! assinatura eletrônica	Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felicia Martins**, **Assessora-Chefe**, em 28/08/2025, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017.

	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **121481889** e o código CRC **C3ABFADD**.