

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MIRADAS INTEGRATIVAS E RESTAURATIVAS: currículos educativos na Amazônia¹

ENVIRONMENTAL EDUCATION FROM AN INTEGRATIVE AND RESTORATIVE PERSPECTIVE:
school curricula in the Amazon

Francisca Marli Rodrigues de Andrade²

Resumo: As políticas públicas em Educação Ambiental são pensadas e elaboradas em contextos diversos, alguns deles bem distantes da realidade amazônica. No entanto, é na escola que as normatizações curriculares, por meio de disputas e negociações, ganham certa aproximação aos atores sociais e, portanto, se materializam na vida cotidiana. Nesse sentido, a escola constitui-se enquanto *espaçotempo* social no qual saberes e práticas ambientais são confrontadas diariamente. É nesse *espaçotempo* que os docentes são desafiados a dialogar com a realidade, recorrer às lógicas integrativas e restaurativas para contextualizar a história, a cultura e a vida amazônica. Logo, o desafio persiste em integrar ao currículo a experiência social da comunidade e, desta forma, desestabilizar a padronização curricular. Pensar essa experiência social supõe (re)conhecer as práticas educativas escolares que ressignificam a Educação Ambiental nos currículos das escolas na Amazônia brasileira, em particular, na rede municipal de Castanhal-Pará. Nos desdobramentos metodológicos adotamos as contribuições da pesquisa qualitativa, precisamente da Teoria das Representações Sociais (TRS) na sua abordagem etnográfica. Recorremos ao questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação para coletar as informações da pesquisa, na qual participaram 121 docentes. Os resultados mais significativos indicam que a abordagem da Educação Ambiental é orientada, principalmente, pelas concepções naturalistas de ambiente. Revelam, também, um movimento social entre os docentes que questionam essas concepções e, portanto, reivindicam outras lógicas frente ao currículo e aos desafios ambientais inerentes à região.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Amazônia brasileira. Currículos educativos.

Abstract: Environmental Education policies are tailored to different contexts, many of which are a far cry from reality in the Amazon. However, it is in the school, through disputes and negotiations, that curriculum standards approximate to social actors and therefore “materialize” in everyday life. In this sense, the school is constituted as social *space-time* in which environmental knowledge and environmental practices are confronted daily. It is within this *space-time* that teachers are challenged to engage in dialogue with reality and adopt integrative and restorative approaches to contextualize the history, culture and life of the Amazon. Thus, the challenge of integrating the curriculum to the social experience of the community, and therefore destabilize curriculum standardization, remains. Thinking about this social experience implies (re)gaining an understanding of educational practices that resignify environmental education in the curriculums of schools in the Brazilian Amazon, in this case the municipal education network in Castanhal, in the State of Pará. We adopted a methodological framework based on Social Representation Theory and the principles and methods of ethnography. A questionnaire was conducted with 121 teachers and complemented by two group discussions and participant observation. The findings show that the approach to environmental education draws mainly on naturalistic conceptions of the environment and the existence of a social movement among teachers that questions these conceptions, calling for other ways of thinking the curriculum and the environmental challenges faced by the region.

Keywords: Environmental education. The Brazilian Amazon. School curricula.

¹Pesquisa financiada pela União Europeia no marco do programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window* (EACEA) e pelo Governo Brasileiro no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).¹

²Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6450-5911>>. E-mail: <marli_andrade@id.uff.br>

AMAZÔNIA BRASILEIRA: cinco séculos de invasão, apropriação e violência

Contextualizar a história, a cultura, a natureza e a vida na Amazônia em currículos educativos escolares, requer que situemos as condições impostas aos povos dessa região, em mais de cinco séculos daquilo que, convencionalmente, se chamou de colonização. Contrariando essa convenção, atribuímos-lhe outros significados, especialmente o de processo de *invasão*, *apropriação* e *violência* (ANDRADE, 2017). Os argumentos que conformam o significado de cada um desses conceitos -os quais apresentaremos posteriormente- convergem no sentido de desconstruir as representações romantizadas dos acontecimentos que sucederam a chegada das embarcações europeias à Amazônia, no ano de 1.500. Principalmente, a reconfiguração da história, da cultura, da vida, da territorialidade e da ancestralidade, entre outros elementos importantes que, nos dias atuais, condicionam a realidade econômica, política, social e ambiental da região.

Para uma leitura mais atenta da reconfiguração da Amazônia, sobretudo dos elementos que citamos anteriormente, é relevante considerarmos as implicações destes para as comunidades que vivem a região. Da mesma forma, reiterar o entendimento de que a Amazônia “nos oferece a possibilidade de uma análise crítica, de caminhos que superem a encruzilhada que o padrão de poder e de saber fundado na ideia de dominação da natureza [...] que nos conduziu ao colapso ambiental que hoje vivemos” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 11). Na pauta dessa análise crítica, situamos os processos de construção e socialização de conhecimentos que acontecem nas escolas; ou seja, os currículos educativos. Especialmente, no sentido de visibilizar a “história de exploração da diversidade de seus recursos naturais e populações humanas, chamadas inadvertidamente por alguns de sociedades invisíveis” (ARAÚJO, 2009, p. 41).

A continuidade histórica de exploração humana e não-humana -pelos europeus no passado, pelos estrangeiros e, inclusive, brasileiros no presente (LOUREIRO, 2002)-, constitui-se enquanto resultado das violências, sobretudo a estrutural, impostas à Amazônia. Sobre este argumento, Andrade e Caride (2017, p. 1603) ressaltam que tais violências operam no sentido de promover a ‘limpeza étnica’ e cultural; isto é, “o genocídio que tem dizimado as comunidades tradicionais, promovido principalmente por meio de conflitos agrários, das agressões induzidas pelas problemáticas ambientais e da ausência intencional do Estado”. De igual maneira, “o epistemicídio em decorrência das estratégias sutis de imposição cultural, muitas delas viabilizadas por meio dos processos educativos escolares” (ANDRADE; CARIDE, 2017, p. 1603). No que diz respeito ao epistemicídio, reiteramos a necessidade de desconstruir, nas escolas, as representações simplistas de colonização, para situá-las enquanto processos de:

- **Invasão** – representou/representa a imposição da presença indesejada, garantida em função do controle das técnicas de navegação, do uso da pólvora, canhões e chumbos, entre outras ferramentas criadas com a finalidade de extermínio da vida. Garantida, também, por meio do uso de estratégias sutis de imposição da cultura, da língua, das leis da Europa, das religiões e outros costumes que eram/são hostis à ancestralidade dos povos/etnias/nacionalidades indígenas.
- **Apropriação** – significou/significa o processo de retirada, contra à vontade, das terras, da língua, da cultura, das riquezas naturais, da dignidade, da liberdade, da sabedoria e da paz dos povos/etnias/nacionalidades ancestrais. Em outras palavras, o movimento de tornar a natureza-povos amazônicos em algo próprio, com o objetivo de atender aos desejos de controle e poder do coletivo de sujeitos que aqui (Amazônia) chegaram a partir do ano de 1.500, bem como aos interesses econômicos dos seus respectivos países.
- **Violência** – caracterizou/caracteriza as formas utilizadas para garantir o poder. Nesse sentido, os invasores recorreram à todas as formas de violência, sejam elas físicas e simbólicas, com sérias implicações morais e psicológicas para os povos/etnias/nacionalidades indígenas. Entre tais violências podemos destacar a retirada de seus territórios, os saques de madeiras e de riquezas

minerais, entre outras formas de apropriação da natureza. Igualmente, a anulação de sua história, de sua cultura e de seus saberes, especialmente quando Pero Vaz de Caminha escreve a primeira versão da História do Brasil e, portanto, recorre às letras que não existiam para as civilizações que viviam a Amazônia, civilizações estas ágrafas. Do mesmo modo, quando exercem a força física para escravizar, estuprar e dizimar, por diversas razões e de diferentes formas, os povos/etnias/nacionalidades ancestrais (ANDRADE, 2017, p. 55-56).

A escrita dos verbos nos tempos passado e presente tem como finalidade evidenciar que os processos de objetificação e de apropriação da natureza, humana e não-humana, persistem na Amazônia desta temporalidade (ANDRADE, 2017). Desestabilizar tais processos significa, entre outros aspectos, repensar a escola e os conhecimentos que, por meio de normatizações curriculares, se constituem enquanto objeto em disputas e negociações (SILVA, 2001). Situa-la, enquanto *espaçotempo* social no qual saberes e práticas ambientais são confrontadas diariamente, mas que em função das forças hegemônicas, prevalece o que preconizam as políticas públicas educativas (ANDRADE, 2014a). Reconhecer que os currículos educativos oficiais, na sua interface de disciplinamento de saberes, funcionam no sentido de manter os procedimentos básicos de “seleção, normalização, hierarquização e centralização” (FOUCAULT, 2003, p. 157) e, desta forma, estabelecem as relações verticalizadas de saber na região.

No marco das relações verticalizadas, significa pensar que é na escola que os docentes são desafiados a dialogar com a realidade ambiental amazônica. Portanto, fomentar miradas integrativas e restaurativas enquanto possibilidades de contextualizar a história, a cultura e a vida dos povos que vivem a região. Nesta contextualização, questionar as políticas de governo que dão continuidade à ideologia de controle e poder que, por meio dos currículos educativos, se sustentam, principalmente, em três noções básicas: a) visão positivista de verdade; b) concepção linear do conhecimento; c) perspectiva essencialista do sujeito (SILVA, 2001). Tais noções estão a serviço da desqualificação dos saberes das comunidades autóctones, fazendo com que estes sejam pouco reconhecidos como algo importante para as comunidades (ANDRADE, 2014a). Em seu lugar, observa-se a aplicabilidade de critérios de seleção que permitem ao estado de disciplinamento descartar o falso saber e o não-saber das normalizações e da realidade cotidiana amazônica.

2. MIRADAS DECOLONIAIS EM ESTUDOS AMBIENTAIS: lógicas *integrativas* e *restaurativas* em currículos educativos

Nos argumentos que conformam os alinhamentos teóricos anteriormente descritos, residem as projeções que atravessam o campo epistemológico ambiental e, portanto, o situam enquanto possibilidade integrativa e restaurativa em currículos educativos. A inclusão de ambos conceitos tem como propósito potencializar a perspectiva interdisciplinar da pesquisa, uma vez que recorreremos ao campo teórico da saúde e do direito para discutir o entendimento das lógicas integrativas e restaurativas, reciprocamente. Nesse sentido, a noção integrativa, nesta pesquisa, busca desestabilizar a colonização do saber e questionar a concepção de saúde, sobretudo ao modelo biomédico ocidental. Neste questionamento, ressaltamos as práticas integrativas em saúde, ao considerar o ser humano enquanto resultado de uma unidade de mente/corpo/espírito; ou seja, a integração humana ao ambiente e à sociedade.

No contexto amazônico, esta integração somente é possível mediante o reconhecimento das práticas em saúde centenárias que, quando não milenares, se configuram enquanto resultado da relação que se estabelece entre natureza e comunidades (ANDRADE, 2014a). Em outras palavras, os saberes herdados dos povos/etnias/nacionalidades indígenas que historicamente vivem a região e a respeitam na sua diversidade. De igual maneira, resgatam os elementos subjetivos que caracterizam as individualidades e, assim, apresentar-nos outras concepções do princípio de integralidade. Tais concepções transcendem as práticas curativas compartimentalizadas, uma vez que recorrem às

representações simbolizadas nas leis da natureza e, deste modo, superam a visão ocidentalizada de partes isoladas.

As práticas integrativas, desde uma mirada decolonial, ressalta que a tradição indígena tem resistido às investidas da colonização do saber e do capital (ANDRADE; CARIDE, 2016). Nas territorialidades de difícil acesso na Amazônia, após a chegada dos missionários e com eles os remédios industrializados, os benzedores, ervateiros e pajés enfrentaram/enfrentam situações de deboche e menosprezo de sua cultura. Tal menosprezo é sistematicamente reproduzido pelos indígenas catequizados que “não acreditaram nas rezas indígenas para se protegerem das doenças que são causadas pelos espíritos das águas, florestas, pedras e mesmo das nuvens” (TUKANO, 2017, p. 33). Em resposta aos processos de desqualificação das práticas ancestrais em saúde, os “benzedores, ervateiros e pajés [...] continuam exercendo suas funções sacerdotais, [...] inspirados nas forças espirituais, realizam todas as cerimônias para curar os enfermos” (TUKANO, 2017, p. 34).

A desqualificação dos saberes, da cultura e da ancestralidade indígena situa-nos diante da segunda lógica –*restaurativa*– que, no âmbito acadêmico, desafia-nos a confrontar as formas de produção e socialização de conhecimentos no campo epistemológico dos estudos ambientais. Logo, restaurar, de alguma forma, a dignidade, a sabedoria e a paz dos povos tradicionais frente às violências e as injustiças epistêmicas produzidas secularmente. Neste processo restaurativo, fundamentamos a nossa argumentação na tese de que todo os saberes, concepções, conhecimentos e práticas que se inscrevem na noção -representação- de Educação Ambiental e de sustentabilidade, tem como princípio a ancestralidade dos povos ameríndios. O peso dessa afirmação é basicamente o mesmo ao dizer que “todas as teorias antropológicas não triviais são versões das práticas de conhecimentos indígenas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 24).

As tensões epistemológicas produzidas a partir da afirmação de Viveiros de Castro (2018), sobre as teorias antropológicas, são significativas no meio acadêmico. A partir delas foi possível projetarmos concepções de lógica restaurativa no âmbito da pesquisa voltada às questões ambientais, recorrendo ao conceito jurídico de justiça restaurativa. Tal conceito tem como objetivo, segundo Boonen e Marques (2011, p.149), “construir a paz assumindo o conflito ou a contradição como inerente ao ser humano, instaurando mecanismos de diálogo e participação de todas as pessoas envolvidas no conflito ou no crime”. Especialmente, “confrontando visões e sentimentos e discutindo inclusive, as causas sociais e subjetivas destes” (BOONEN; MARQUES, 2011, p.149). Nesta pesquisa, acreditamos que tais mecanismos de diálogos de participação, especialmente em relação às problemáticas ambientais na Amazônia, podem ser pautas de diálogos constantes nos currículos escolares.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: confluências epistemológicas e metodológicas da pesquisa

Nos argumentos que conformam a noção de lógicas integrativas e restaurativas em currículos educativos, apresentados anteriormente, residem algumas pautas que nos desafiam a refletir sobre os currículos educativos enquanto *espaçotempo* em disputa constante (SILVA, 2001). Nessa reflexão, pontuamos as formas como a socialização e repetição sistematizada de um determinado discurso, neste caso o ambiental, atuam para favorecer os processos de elaboração de representações sociais (MOSCOVICI, 2010). Por meio de tais representações obtém-se o consenso e o controle social, no sentido da ideologia política (XAVIER, 2002). Sobre este tema, Gareschi (2000) diferencia, na mesma medida em que associa as representações sociais à ideologia, descrevendo esta última como:

O conjunto de formas simbólicas que servem para criar, ou reproduzir, relações assimétricas, desiguais, de dominação. A diferença entre as acepções está no fato de as RS não carregarem, necessariamente, uma dimensão negativa ou pejorativa. Apesar de poder ter tal conotação e de, talvez, na maioria das vezes, poder-se descobrir, implícita numa representação social, modos e estratégias de criação ou reprodução de relações assimétricas (GARESCHI, 2000, p. 43).

As representações sociais são, basicamente, elementos simbólicos que as pessoas expressam mediante o uso dos códigos de comunicação -linguagem oral, escrita, sinais entre outras- (MOSCOVICI, 2010). Nas práticas educativas escolares, as pessoas envolvidas no processo, principalmente docentes e estudantes, explicitam o que pensam, de acordo com o modo em que percebem uma determinada situação e, por conseguinte, formulam e expressam suas opiniões em relação ao objeto social (ANDRADE, 2014a). Essas expressões, mediadas pelo uso da linguagem, são representações construídas socialmente e estão, sobretudo, ancoradas nos imaginários dos atores sociais que as emitem, nesta pesquisa os docentes. Não somente para estes profissionais, elas apresentam-se com formas variadas, mais ou menos complexas, entendidas enquanto...

[...] imagens que condensam um conjunto de significados; sistemas de referência que nos permitem interpretar o que nos acontece, e inclusive, dá sentido ao inesperado; categorias que servem para as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais temos algo em comum; teorias que permitem estabelecer fatos sobre eles (JODELET, 1985, p. 472).

Em outras palavras, as representações são geradas pelas interações sociais em suas mais diversas manifestações: comunicação formal e informal, relações de trabalho, ritos, mitos, símbolos e padrões de comportamentos, que têm em comum a busca de sentido e significado inerente à existência humana (MOSCOVICI, 2010). Assim, a representação social “implica em conhecimento subjetivo das ações humanas, de seu significado, seu propósito e da função desempenhada, aspectos que não se podem prever, controlar nem generalizar” (TERRÓN, 2012, p. 135). Desse modo, “desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas -ancorando significados, estabilizando ou desestabilizando as situações evocadas- outras propriamente sociais; isto é, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos” (MOSCOVICI, 2010, p. 218).

Nos processos educativos escolares que envolvem a temática ambiental, especialmente no contexto da Amazônia, estas funções ganham significação, já que focalizam dois aspectos essenciais: os processos responsáveis por sua formação -cognitivo- e a realidade social que lhe é propícia, a *cultura amazônica*. Sendo estes importantes para a criação e/ou manutenção de mecanismos psicológicos e sociais que têm como funcionalidade facilitar a introdução de processos simbólicos e ideológicos para a transformação social (MOSCOVICI, 2010). Desse modo, nosso interesse em relacionar os campos da Educação Ambiental e o das representações sociais, tem como argumento “a maneira de interpretar e pensar nossa realidade cotidiana” (JODELET, 1985, p. 473). Especialmente no contexto amazônico, no qual a Educação Ambiental tem desempenhado um papel importante para a preservação da Natureza associada às transformações sociais (ANDRADE; CARIDE, 2016).

Um cenário marcado por processos de apropriações e de violências, no qual a relação com a Natureza tem contribuído para a produção de singularidades que, genuinamente amazônicas, alimentam os movimentos de resistência contra as lógicas hegemônicas (ANDRADE; CARIDE, 2016; ANDRADE, 2017). Contudo, a resistência inscreve-se, também, em nossas representações sociais, que são formadas a partir de diversos elementos histórico-culturais, das ideologias formalizadas e das experiências e comunicações compartilhadas cotidianamente (XAVIER, 2002). Razões pelas quais fomos desafiados a dialogar com os problemas ambientais na Amazônia. Deste modo, (re)conhecer as práticas educativas escolares que ressignificam a Educação Ambiental nas escolas da Amazônia, em particular, na rede municipal de Castanhal-Pará. Nossa escolha pela cidade de Castanhal no Pará foi tem como justificativa as relações sociais mediadas em função da Natureza; ou seja...

O ritmo de vida de seus habitantes é determinado pelas chuvas de todas as tardes, pelas mangas que ‘caem do céu’, pelos cantos dos pássaros que marcam as horas, pelos percursos dos seus rios que ‘cortam’ as cidades, pelas árvores nos quintais que proporcionam sombras e frutos diversos, pela presença de animais silvestres -alguns deles em extinção-, entre outros. Porém, a vida das

mulheres e dos homens amazônidas é determinada, também, pela multiculturalidade de sua população, pelos saberes seculares, quando não milenares, dos primeiros habitantes dessa região -indígenas-; pelas crenças religiosas introduzidas principalmente pelos portugueses e espanhóis; pela diversidade gastronômica como resultado dessa mescla de culturas, inclusive, japonesa; e, novamente, pela relação com a Natureza enquanto artefato histórico-cultural (ANDRADE; CARIDE, 2016, p. 37).

Na busca pelo (re)conhecimento das práticas educativas em Educação Ambiental, construímos uma proposta de pesquisa qualitativa, pautada na Teoria das Representações Sociais (TRS), focada na vertente etnográfica. Tal vertente -*processual*-, tem como principais interlocutores Serge Moscovici e Denise Jodelet, os quais partem da complexidade das representações sociais, sua elaboração e seus impactos na sociedade (MOSCOVICI, 2010). Para tanto, assumimos uma proposição de trabalho empírico que contempla o diálogo entre diferentes procedimentos de coleta de dados, entre eles: a) questionário - respondido por 121 docentes; b) dois grupos de discussão - protagonizados por 15 docentes; c) observação participante - dois docentes. Todos os instrumentos de coleta de dados foram planejados de modo a atender as demandas da pesquisa, sobretudo a responder as categorias de análise estabelecidas. As informações obtidas foram analisadas de forma a respeitar aos critérios da corrente etnográfica da TRS, para os quais recorreremos ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

A pesquisa foi construída a partir do protagonismo de 121 docentes que, de um total de 133, atuam em 21 escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Castanhal-Pará. Em uma breve apresentação, destacamos que dos 121 docentes da pesquisa 89,3% são mulheres, o que confirma a presença majoritariamente delas no desempenho da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos *aspectos da formação*, ressaltamos que 71% dos participantes na pesquisa concluíram seus processos formativos de graduação em Pedagogia entre 2001 e 2010. Frequentaram 12 instituições de ensino superior, das quais 52% são privadas e 45,5% públicas, com destaque para a Universidade Federal do Pará (UFPA) que formou 38% dos docentes pesquisados. No tocante aos *aspectos da profissionalização*, as informações confirmam que 54,5% dos docentes têm mais de dez anos de experiência no magistério e que 95% desfrutam de uma condição de empregabilidade amparada no regime estatutário.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO

A escola constitui-se num espaço social no qual conhecimentos, saberes e práticas são confrontadas diariamente. Por isso, é compreendida enquanto *espaçotempo* de hierarquização e segregação de saberes, os quais tendem a certa padronização -descontextualização dos aspectos históricos e culturais-, mediada a partir da lógica de obediência às políticas públicas. Questionar essa padronização significa reafirmar que nas escolas da Amazônia os currículos escolares são materializados a partir da realidade cotidiana e, assim, transformados em práticas educativas. Muito embora, por diversas vezes, nestas práticas não se estabelece uma necessária “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais à região e a experiência social da comunidade. Isto acontece porque:

Ao contrário do que nos faz crer a visão liberal, nem o conhecimento em geral nem o conhecimento escolar constituem absolutos, produto de um processo incessante e desinteressado de busca da verdade. Como nos mostrou Foucault, conhecimento e poder estão estreitamente entrelaçados. A importância dessa constatação adquire mais força em relação ao currículo escolar, esfera privilegiada de circulação e construção do conhecimento (SILVA, 1995, p. 123).

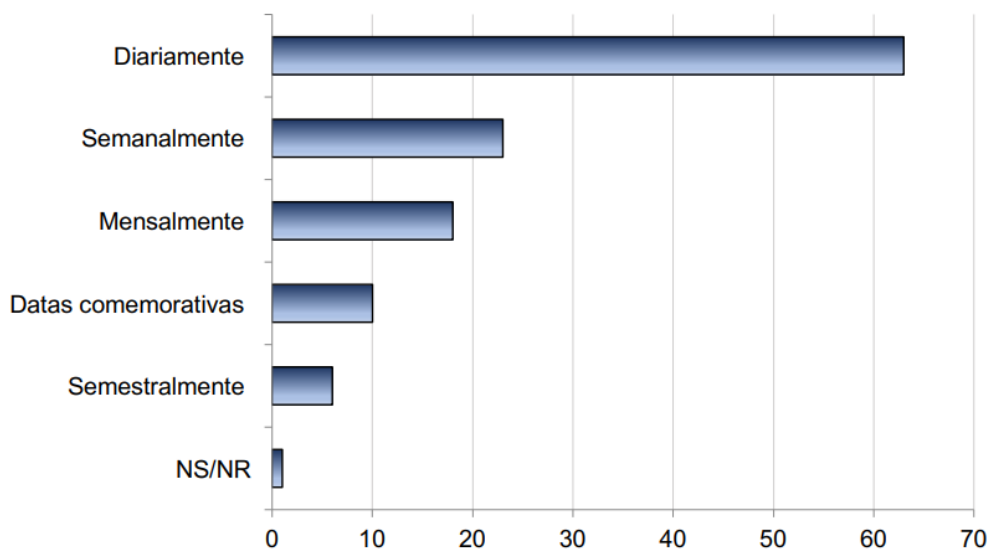
Tal constatação implica reconhecer que as práticas educativas, desenvolvidas no âmbito escolar amazônico, em grande parte, não representam os reais interesses das comunidades (ANDRADE, 2014a). Contudo, sua constante repetição acaba por reproduzir uma determinada concepção, especialmente sobre a questão ambiental na região. Esta concepção, na pauta da ideologia hegemônica, tem diversas finalidades, algumas delas referem-se à aceitação de um discurso imposto como verdade e, por conseguinte, à construção de um consenso que desestabiliza os movimentos e as lutas pós-hegemônicas

(ANDRADE; CARIDE, 2016). Considerando as relações de saber-poder inerentes aos currículos escolares e os seus reflexos na realidade cotidiana, contemplamos nesta pesquisa as seguintes categorias de análise: a) frequência com que os docentes realizam práticas educativas que envolvem a Educação Ambiental; b) as disciplinas do currículo que tais profissionais recorrem para abordar o tema.

4.1. Educação Ambiental em práticas escolares

Identificar e analisar a frequência em que os docentes realizam práticas educativas em Educação Ambiental, no ambiente escolar, perpassa pelas concepções constituídas socialmente. Desde a Teoria das Representações Sociais, tais concepções serão tomadas como base para a abordagem da Educação Ambiental, em função da atitude -favorável ou desfavorável- em relação ao tema (MOSCOVICI, 1979). Esta atitude, como ponto de partida para ressignificar o interesse em Educação Ambiental, possivelmente, determinará a repetição do discurso e, portanto, a frequência e a intensidade das práticas educativas escolares. Logo, resulta-nos interessante conhecer e discutir a “materialização” desse interesse nos currículos educativos das escolas da Amazônia, tal como pode ser observado no gráfico nº 1.

Gráfico 1 - Educação Ambiental nas escolas da Amazônia: materialização das práticas pedagógicas (N= 121)



Fonte Dados da pesquisa.

As respostas dos docentes confirmam o interesse e a inserção da Educação Ambiental nas práticas que acontecem no cotidiano escolar. Um pouco mais da metade dos participantes na pesquisa afirmam abordá-la diariamente, o que requer pensar que eles a desenvolvem a partir de miradas integrativas e, portanto, contemplam questões que ultrapassam suas preocupações com a Natureza. Sobre este aspecto, estes profissionais reconhecem que “é necessário ampliar os planos de ação e os projetos educativos que abordam a educação ambiental na escola, para que as atividades realizadas não foquem apenas a natureza, outros temas precisam ser discutidos como, por exemplo, a sobrevivência dos índios” (P6OC³).

O discurso traz para o debate a necessidade de dialogar com as problemáticas locais, a partir da perspectiva dos atores sociais que as vivenciam na realidade. Pois, entendemos que as representações sociais de um determinado tema variam a partir dos contextos e das culturas (REIGOTA, 2011). Neste sentido, os protagonistas na pesquisa reconhecem a importância de intensificar a abordagem da temática ambiental nas atividades que acontecem nas escolas, justamente pela complexidade que caracteriza esta

³Código utilizado para identificar os colaboradores na pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

região. Nessas atividades, algumas pautadas precisam ser incluídas, entre elas o princípio restaurativo, uma vez que “a Amazônia brasileira, secularmente, é vítima de um modelo político, econômico e educativo que tem, estrategicamente, atuado para ocultar a apropriação descontrolada de suas riquezas naturais” (ANDRADE; CARIDE, 2016, p. 34). Tais interesses pretendem homogeneizar o discurso ambiental e, desta forma, perpetuar todas as formas de *invasão*, *apropriação* e *violência* que imperam na região.

Para desestabilizar os processos de *invasão*, *apropriação* e *violência*, as atividades em Educação Ambiental desenvolvidas diariamente por 52,1% dos pesquisados representa um interesse significativo. Entretanto, é necessário superar um discurso que foi, paulatinamente, introduzido nos diálogos da vida social e, de tamanha repetição, tornaram-se representações consolidadas nos imaginários sociais; ou seja, verdades. No âmbito da pesquisa, “a verdade não é somente uma questão de verificação empírica; uma questão de correspondência com uma suposta ‘realidade’ (...). A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, se não saber por quê esse algo se tornou verdadeiro” (SILVA, 2001, p. 151-152). Nesse tornar-se verdade reside as nossas preocupações com as políticas públicas unívocas, cujo objetivo é vender verdades descontextualizadas e descompromissadas com as singularidades inerentes aos contextos. Isto porque:

Esse trabalho com a educação ambiental é feito diariamente, a gente às vezes fica achando que não teve efeito, mas com certeza tem. Não vamos conseguir abranger a totalidade, mas percebemos que com o tempo eles vão se policiando. A questão do reflorestamento, conforme está escrito no livro didático, plantar mudas de árvore pelo bairro, eu nunca fiz essa atividade, penso que isso deveria ser uma atividade contínua, mas não adianta eu fazer esse trabalho como os alunos que não cuidam, para depois os madeireiros saírem derrubando tudo. A função de cuidar é de todos, mas a responsabilidade de fiscalizar é principalmente dos governantes que estão ganhando para isto (G1-P2).

No discurso apresentado reside uma versão da verdade, na qual a Educação Ambiental é abordada nos livros didáticos, a partir de uma visão simplista da realidade. Igualmente, está submersa numa ideologia que dificulta observar os fatores que incidem na complexidade da questão, uma vez que o desenvolvimento de tais práticas sugere “moldar” comportamentos preservacionistas (GODOY; AVELINO, 2009). Essa afirmação tem como base o fragmento em que “com o tempo eles vão se policiando” (G1-P2); isto é, a partir da repetição de determinadas atividades. Contudo, alguns docentes reconhecem a necessidade de superar esta visão e, alicerçada em uma mirada integrativa, trazer outras temáticas, atores e contextos para o debate. Para os protagonistas da pesquisa, “a educação ambiental deve ser trabalhada nas escolas diariamente e deve ser levada mais a sério, não só pelos professores e alunos, mas sim por toda a comunidade escolar e nossas práticas precisam ir além das discussões sobre lixo e natureza” (P6oOC).

Para além da inclusão da Educação Ambiental no cotidiano escolar, o desafio persiste em compreendê-la a partir de uma perspectiva que não seja meramente conservacionista e resolutive. Nesse sentido, os docentes ressaltam que “sempre trabalhei a educação ambiental diariamente, desde quando lecionava na educação infantil eu sempre conversava com os meus alunos a questão do meio ambiente”. Acrescentam que “o diretor da escola também era ambientalista, ele falava muito sobre a educação ambiental de manter o ambiente limpo, pois o ambiente está diretamente associado à saúde, e é muito importante discutir esse assunto (G2- P6). O discurso reitera que a Educação Ambiental faz parte das atividades escolares que acontecem diariamente, porém a preocupação está pautada em temas que não questionam os elementos que condicionam a realidade.

As contribuições dos participantes na pesquisa segurem um diálogo que apenas reproduz uma ideia, sem contextualizá-la no *espaçotempo* no qual os atores sociais estão inseridos. Da mesma forma, pouco amplia o debate e as possibilidades de transformação das problemáticas impostas às comunidades e à região. A ideia de transformação social, nesta pesquisa, perpassa pelas representações sociais como

geradoras de significados, interesses e possíveis ações. Logo torna-se indispensável que determinados conceitos sejam discutidos a partir de outras miradas, que visem a superação da homogeneização do pensamento, e que estes sejam naturalizados nos diálogos da vida cotidiana. Esta naturalização, na Teoria das Representações Sociais, implica transformá-los em elementos de mudanças na realidade.

Alguns docentes reconhecem a relevância de tal transformação, pois ressaltam que “[...] devemos contribuir com qualquer ato que beneficie o meio ambiente, pensar no assunto já se torna o primeiro passo, mas temos que ser mais ‘agressivos’ em nossas práticas diárias, falar dos interesses políticos e econômicos que ganham com essa situação” (P65OC). O discurso está relacionado às concepções críticas em Educação Ambiental e, portanto, contempla lógicas integrativas e restaurativas, cujas proposições estão voltadas à transformação da realidade social. Deste modo, a sua reiteração nas atividades escolares cotidianas pode contribuir em muitos aspectos relacionados à vida na Amazônia. Entre eles, a consolidação de um movimento contestatório aos processos de invisibilidade de sua população, bem como à exploração da natureza.

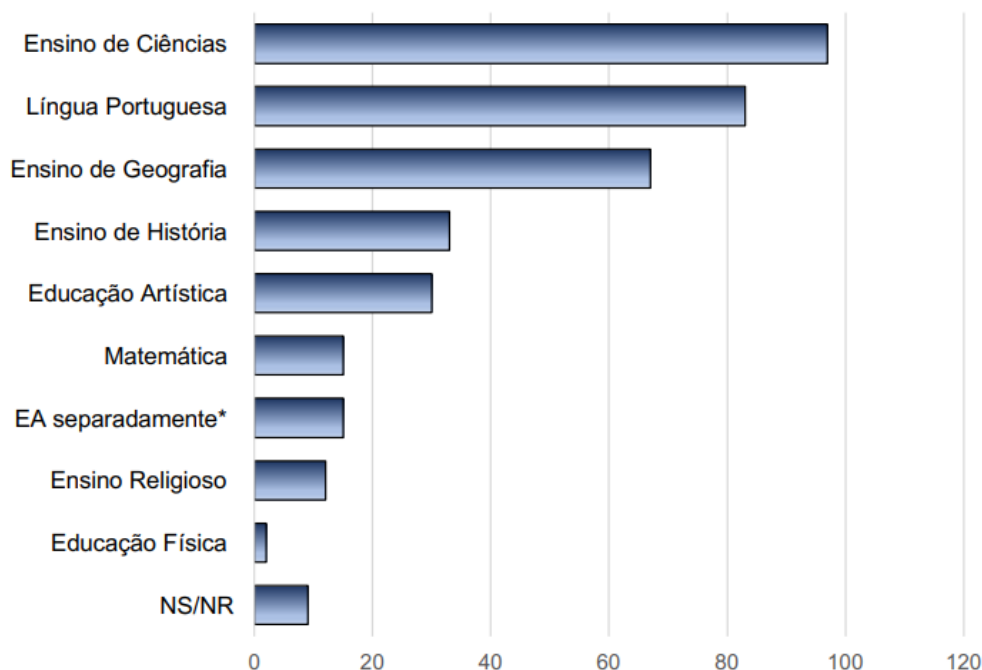
O movimento contestatório faz-se necessário mediante o argumento de que “a iniciativa de dar visibilidade aos povos amazônicos pressupõe considerá-los inseridos em um contexto de mudanças históricas, sujeitos às mesmas dinâmicas que permeiam o sistema socioeconômico e político-cultural da civilização contemporânea” (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30). Confrontar tal sistema significa integrar e restaurar algumas pautadas, sobretudo voltadas à dignidade humana e não-humana na Amazônia. Sobre este tema, os docentes enfatizam que “o trabalho com a educação ambiental na escola vem sendo realizado diariamente através de projetos interdisciplinares. Porém vejo a necessidade [...] de vivenciar na prática os reflexos de suas ações no meio ambiente” (P23OC). O docente complementa que “o reflexo da falta de atenção que temos recebido dos governantes, do estado em que se encontra a nossa floresta toda desmatada, e dos nossos igarapés assoreados” (P23OC).

As diversas contribuições dos protagonistas da pesquisa convergem no sentido de ressaltar que a Educação Ambiental está incluída no cotidiano escolar; isto é, reflete uma representação favorável ao desenvolvimento da mesma. A frequência em que acontece sua abordagem no currículo escolar sinaliza a importância dada a este objeto social, na mesma medida em que seus discursos reafirmam as suas convicções, concepções e proposições de ação frente aos desafios ambientais que se fazem perceptíveis no contexto da Amazônia. Esta percepção traz implicações para o trabalho docente, que algumas vezes tem dificuldades em superar as práticas simplistas, pautadas exclusivamente em mudanças comportamentais. Ressaltamos a simplicidade da ação porque “a ênfase na mudança de comportamento individual ofusca a dimensão política das questões socioambientais e [...] contribui para o prolongamento do *status quo* e para o atraso nas transformações estruturais necessárias” (PELICIONI; RIBEIRO, 2005, p. 24).

4.2. Educação Ambiental em diálogos interdisciplinares

No contexto amazônico, a questão ambiental historicamente foi construída a partir dos elementos culturais da região, em suas múltiplas vozes e dimensionalidades. Tais vozes, caracterizadas em suas lendas e mitos, permanecem presentes nos imaginários dos atores sociais que aí habitam. Em outras palavras, a Educação Ambiental sempre esteve presente no ambiente escolar, se a observamos desde uma representação cultural; ou seja, como “um processo central na formação e produção da identidade cultural e social” de um determinado grupo (SILVA, 2001, p. 158). Nestas representações perpassam uma variedade de saberes contextualizados na realidade cotidiana, dos quais emergem múltiplos significados que a constitui em algo plural. Esses saberes e os conhecimentos normativos escolares são compartilhados por meio das negociações que se materializam na fragmentação disciplinar, o que pode ser observado no gráfico nº 2.

Gráfico 2 - Inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares: abordagens (inter)disciplinares (N=121)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da pesquisa revelam uma questão histórica da abordagem da Educação Ambiental nos currículos educativos escolares, sobretudo, sua inserção a partir dos conteúdos trabalhados no Ensino de Ciências. Por um lado, esta concepção foi utilizada como argumento na resistência às normas e programas internacionais de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares (ANDRADE, 2014b). Por outro, observa-se uma crescente relação ao Ensino de Geografia, o que pode ser interpretado enquanto reflexo das proposições estabelecidas nas políticas educativas, associadas às discussões dos problemas urbanos. Da mesma forma, uma contextualização dos problemas ambientais da região, presentes nos livros didáticos, entre eles o desmatamento, a poluição das águas e as alterações climáticas, tal como foi constatado a partir da técnica de observação.

No conjunto das informações da pesquisa, chama-nos à atenção o espaço destinado à abordagem da Educação Ambiental na disciplina de Língua Portuguesa, o que pressupõe leitura e produção textual. Os docentes relatam que “nunca trabalhei a temática isolada, mas sim em outras disciplinas como Português, Ciências e Geografia” (G1-P1); ou seja, as opções com maior representatividade entre o coletivo. No discurso apresentado reside uma tentativa de superar a fragmentação do conhecimento, porém reconhecemos as dificuldades inseridas na questão. Logo, os participantes na pesquisa ressaltam que “já trabalhei a Educação Ambiental em Ciências, mas sempre que tenho uma oportunidade busco resgatar a temática em História, Geografia e Português”. Contudo, reconhecem que “ainda percebo que os alunos têm muita resistência, pois tem a ideia que o assunto tem que ser trabalhado de modo específico, isolado (G1-P2).

O discurso evidencia uma das muitas dificuldades para desenvolver uma proposta de trabalho interdisciplinar e, assim, promover pautas integrativas em Educação Ambiental. Algumas vezes, ao invés de superar uma barreira e incluir temáticas de relevância local, esta acaba por demarcar as divisões e as fronteiras entre as diversas áreas de conhecimento (ANDRADE, 2014b). Nesse sentido, os docentes argumentam que “eu percebo que isto é uma questão cultural para os alunos e para os professores, pois a forma em que o professor vai trabalhar o assunto pode trazer dificuldades para o aluno futuramente, hoje as coisas acontecem de forma mais dinâmica” (G1-P3). Deste modo, uma das muitas dificuldades em superar as barreiras entre os conhecimentos, reside no aspecto histórico e cultural da questão.

Principalmente, no poder disciplinador do Estado, a partir da desqualificação/seleção; normatização; hierarquização; centralização piramidal (FOUCAULT, 2003). Sobre esta questão, enfatizamos que:

A abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar, haja vista que para a sua realização, além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado pois essas unidades estão sempre submetidas às políticas públicas das esferas a que pertencem, apesar da existência de inúmeros projetos e tentativas de ações pedagógicas interdisciplinares (TRISTÃO, 2004, p. 49-50).

Mesmo assim, alguns dos participantes na pesquisa desenvolvem a Educação Ambiental de modo interdisciplinar, realizando diversas práticas. Entre elas encontra-se “um projeto de aula passeio em Belém no Mangal das Garças, e lá tudo o que foi visto sobre a preservação foi trabalhado na escola em todas as disciplinas da grade curricular, foi uma experiência positiva” (G2-P2). Apesar das iniciativas e realização de tais atividades, permanece uma compreensão de Educação Ambiental naturalizada a partir das concepções conservacionistas, cuja proposição está diretamente relacionada à preservação da Natureza (ANDRADE, 2014a). No contexto amazônico, com todos os cenários de exploração da natureza e desflorestamento, é possível compreender a razão que alimenta tais práticas. Contudo, pautadas exclusivamente na concepção conservacionista de Educação Ambiental, empobrece o debate e limita as possibilidades de dialogar com outras pautas, sobretudo as integrativas e restaurativas.

Dialogar com as pautas integrativas e restaurativas em currículos educativos significa pensar que “as práticas sociais em Educação Ambiental não devem mascarar a dimensão política da problemática, sob pena de estarem contribuindo para o seu agravamento” (PELICIONI; RIBEIRO, 2005, p. 24). Logo, o diálogo com a Educação Ambiental, nas diversas disciplinas do currículo, representa um esforço dos docentes em romper com a sistematização e padronização estruturante da relação saber-poder. Entretanto, não podemos deixar de citar que persiste uma representação favorável ao desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto disciplina específica do currículo. Essa se faz presente em diversas formas de pensamento, especialmente na defesa de que se “faz necessário uma maior abrangência deste tema por meio de disciplina específica, assim o professor poderia estar trabalhando melhor estas questões” (P46OC).

A abordagem da Educação Ambiental enquanto disciplina específica não é algo recente. Desde as primeiras discussões para elaboração de políticas públicas, precisamente em meados da década de 1980, já se discutia este tema. Na ocasião, “o Conselho Federal de Educação optou pela negativa, assumindo as posições dos mais conhecidos educadores ambientais brasileiros da época, que consideram a educação ambiental como uma perspectiva da educação que deve permear todas as disciplinas” (REIGOTA, 2009, p. 41). No entanto, nos dias atuais, encontram-se educadores que defendem essa concepção a partir do seguinte argumento “é de fundamental importância que a Educação Ambiental seja implantada no currículo escolar como disciplina obrigatória” (P6OC). Este discurso reitera as respostas dadas ao questionário, no qual um conjunto de docentes, precisamente quinze, afirma que realizam suas práticas educativas em Educação Ambiental separadamente.

Alguns docentes defendem que para obter melhor êxito seria necessário “a aplicabilidade das legislações e o ensino obrigatório da disciplina, com certeza, somaria para a conscientização da proteção ao meio ambiente” (P28OC). Os dados confirmam que a discussão sobre uma disciplina específica em Educação Ambiental perdura até os dias atuais entre os pesquisados. Neste sentido, observa-se que “trabalhamos a confecção de enfeites natalinos com material reciclado, para mim foi um sucesso, os alunos levam os enfeites para casa, foi uma festa só, mas percebo que se não existe uma obrigação nós professores não nos dedicamos como deveríamos” (G2-P4). O discurso traz para o debate muitos aspectos relevantes, dos quais vamos adentrar em dois deles: a) representações de Educação Ambiental pautadas na gestão dos recursos naturais; b) reflexos da condição de obediência estabelecida pela ideologia hegemônica (ANDRADE; CARIDE, 2016).

No primeiro caso, os dados reiteram que as concepções naturalistas em Educação Ambiental se apresentam soberana entre o coletivo pesquisado. No segundo, observa-se como as imposições hegemônicas comprometem a autonomia dos docentes a ponto de fazer com que estes não problematizem a realidade. Desta forma, renunciam, talvez inconscientemente, às possibilidades de incluir as temáticas, os contextos, os atores sociais que historicamente foram deixados às margens da institucionalização do discurso ambiental. Sobre este tema, os docentes argumentam que “nas escolas existem muitas discussões de projeto no início do ano, mas quando vamos executar existe resistência de alguns colegas que não entendem a importância do assunto”. Acrescentam, também, que “outro agravante é que existe muitas matérias do currículo para serem dadas que são obrigatórias, assim acabamos por esquecer-se desse tema tão importante” (P24).

Nos discursos estão implícitos os efeitos dos jogos de conformação e disciplinamento dos saberes modernos, implementados no cotidiano escolar por meio dos currículos educativos, mas que vem mostrando sinais de esgotamento (ANDRADE, 2017). Nesse contexto, o trabalho docente para a (re)produção de conhecimentos opera no sentido linear, uma vez que desconsidera que “todo conhecimento é social e como tal se ancora em ontologias distintas” (SPINK; ALVES, 2011, p. 339). Isto traz impactos para a vida dos povos amazônicos, pois este modelo de educação “não aproveita o saber acumulado pelo homem da região no uso dos recursos florestais; pelo contrário, ao invés de apoiá-lo e de oferecer a ele oportunidades de uma modernização democrática e verdadeira, simplesmente o alija do processo de mudança” (LOUREIRO, 2002, p. 114-115). Por este motivo, consideramos um avanço as tentativas dos docentes em desenvolver a Educação Ambiental com outras lógicas, a partir de diálogos que incluem diferentes temáticas, coletivos e atores sociais.

5. ALGUMAS MIRADAS TECIDAS COM A PESQUISA

A construção da pesquisa foi pensada de modo a situar, desde os currículos educativos escolares, os desafios colocados à Amazônia. Principalmente, o de integrar ao discurso ambiental, nas escolas, algumas pautas que tenham como finalidade restaurar os saberes, a cultura, a dignidade, a identidade e a paz aos povos amazônicos. Ao propor a abertura ao debate sobre estas questões, a finalidade era conhecer como os profissionais da educação, neste caso os docentes, vêm desenvolvendo as suas práticas educativas escolares em Educação Ambiental. As diversas contribuições dos protagonistas da pesquisa -em formatos de respostas, discursos e práticas observadas-, nos possibilitaram ir além da questão; ou seja, a desvendar as dificuldades, os atravessamentos, as contradições que caracterizam a realidade cotidiana amazônica.

No âmbito dos atravessamentos e das contradições, identificamos muitos aspectos favoráveis à abordagem da Educação Ambiental ancorada na perspectiva histórica e cultural. Portanto, de práticas que buscam integrar, aos currículos educativos, temáticas, contextos, territorialidades e atores sociais que historicamente estiveram aprisionados em uma pedagogia do subterrâneo e, deste modo, inexistentes nas pautas e demandas dialogadas nas escolas. Contudo, tais aspectos revelam-se insuficientes enquanto possibilidades de estabelecer uma agenda educativa voltada à defesa dos princípios restaurativos. Isto porque, os dados apresentados ao longo da pesquisa revelam as dificuldades dos docentes em superarem as lógicas disciplinares, estabelecidas nas políticas públicas educativas e, assim, assumirem a existência de conflitos de interesses diversos na região.

Na pauta de tais interesses, sinalizamos a questão ambiental em mais de cinco séculos de processos de *invasão*, *apropriação* e *violência*. Processos estes que são representados enquanto práticas institucionalizadas e, portanto, com poucas possibilidades de instaurar mecanismos de diálogo e participação, para a resolução e reparação das violências. Nesse sentido, os dados da pesquisa relevam muito mais do que a frequência e as formas de abordagem da Educação Ambiental nos currículos escolares. Traduzem, as produções subjetivas que foram/são construídas em relação ao tema, principalmente as representações que foram arraigadas nos imaginários sociais das pessoas que vivem a região. Em tais representações, revelam-se, em grande parte, as concepções de discurso ambiental ancoradas nos elementos simbólicos, voltados à preservação da natureza.

Para além das concepções naturalistas, é possível identificar, ainda que timidamente, um movimento social entre os docentes que questionam essas concepções e, ao tempo, reivindicam outras miradas frente aos currículos e aos desafios ambientais inerentes à região. Entre tais questionamentos, reafirma-se a necessidade de confrontar diferentes visões em relação à compreensão dos interesses econômicos, sociais e políticos na região. Os resultados mais significativos da pesquisa levam-nos a sinalizar que, historicamente, esses interesses têm atuado em diferentes frentes, com os seguintes propósitos: a) descaracterizar, por meio dos processos de apropriação, a natureza da região; b) desacreditar os saberes e as práticas culturais; c) desestabilizar as verdades produzidas em detrimento das ancestralidades; d) desarticular os movimentos de lutas e resistências, próprios das singularidades amazônicas.

As representações sociais que demarcam esse entendimento desafiam outras miradas em Educação Ambiental, nas quais as práticas sejam convertidas em pautas integrativas e restaurativas no âmbito do discurso ambiental. Para tanto, não podemos deixar de questionar, inicialmente, o eurocentrismo e, portanto, a colonização do saber que predomina nas matrizes curriculares. Igualmente, integrar aos currículos educativos a pluralidade do saber, enquanto resultado do acúmulo de experiências construídas pelas comunidades que vivem a Amazônia. A projeção da Educação Ambiental, nesse sentido, agrega o efeito desestabilizador dos processos de violências epistêmicas que imperam, por mais de cinco séculos na América Latina. Tais violências tem como consequências o etnocídio, o epistemicídio e o genocídio, entre outras mais graves.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisca Marli R. *Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal- Pará (Brasil)*. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela (USC), 2014a.
- _____. *Educación Ambiental na Amazonía: das representacións sociais ás prácticas pedaxógicas cotiás*. *Revista Ambientamente Sustentable*, La Coruña, v. 2, n. 18, p. 49-64, 2014b.
- _____. *Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais*. *Revista Científica RUNAE*, Javier Loyola, v. 01, p. 51-70, 2017.
- ANDRADE, Francisca Marli. R.; CARIDE, José Antonio. *Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos*. *Revista Espacios Transnacionales*, Ciudad de México, v. 4, n. 7, p. 34-48, 2016.
- _____. *Educação Ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades cotidianas*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1598-1618, dez., 2017.
- ARAÚJO, Sônia Maria Silva. *A construção do sujeito e a diversidade (ameaçada) da Amazônia*. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-49, 2009.
- BOONEN, Petronella Maria; MARQUES, Mariana Pasqual. *Por uma justiça que instaura direitos – O desenvolvimento da Justiça Restaurativa no Brasil*. In: MERLINO, Tatiana; MENDONÇA, Maria Luisa (Org.). *Direitos Humanos no Brasil 2011: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2011, p. 149-153.
- FOUCAULT, Michel. *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- FRAXE, T. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. *O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.
- GODOY, Ana; AVELINO, Nildo. *Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 327-351, 2009.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Representações sociais e ideologia*. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, [Edição Especial Temática], p. 33-46, 2000.

- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 469-494.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. *Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PELICIONI, Andrea Focesi; Ribeiro, Helena. Capacitação, representação social e prática em Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Ciências Ambientais*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 21-24, 2005.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.
- REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental?* (2a. ed.). São Paulo: Brasiliense, 2009.
- _____. *A floresta e a escolar: por uma educação ambiental pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Escuela, conocimientos y curriculum: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L., 1995.
- _____. *Espacios de identidad: nuevas versiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- SPINK, Peter Kevin; ALVES, Mário Aquino. O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. *O&S*, Salvador, v. 18, n. 57, p. 337- 343, 2011.
- TERRÓN, Esperanza. Horizontes de la educación ambiental. Un estudio de representaciones sociales. In: CALIXTO-FLORES, Raúl. (Org.). *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental: aportaciones iberoamericanas*. México: UPN, 2012, pp. 129-148.
- TRISTÃO, Marta. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, [Novembro], p. 47- 55, 2004.
- TUKANO, Álvaro. *O mundo Tukano antes dos brancos: um mestre Tukano. V. I*. Brasília: AYÓ – Instituto de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento, 2017.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: elementos para uma Antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu Editora, n –I edições, 2018.
- XAVIER, Roseane. Representações sociais e ideologia: conceitos intercambiáveis?. *Psicologia & Educação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 18-47, 2002.

Recebido em: 27/09/2018

Aceito em: 09/11/2018