

*Revista Científica RUNAE*  
*Monográfico 01 (2017), pp. 51-70*  
*Educación Ambiental: importancia crucial para nuestro planeta*  
*ISSN 2550-6846 Impreso*  
*ISSN 2550-6854 Digital*  
*Fecha de recepción: 05-10-2017, Fecha de resultado: 09-12-2017*



# **Natureza Amazônica e Educação Ambiental: Identidades, saberes docentes e representações sociais<sup>1</sup>**

**NATURALEZA AMAZÓNICA Y EDUCACIÓN  
AMBIENTAL: IDENTIDADES, SABERES DOCENTES  
Y REPRESENTACIONES SOCIALES.**

**AMAZONIAN NATURE AND ENVIRONMENTAL  
EDUCATION: IDENTITIES, TEACHING KNOWLEDGE,  
AND SOCIAL REPRESENTATIONS**

**Francisca Marli Rodrigues de Andrade PhD<sup>2</sup>**

*marli.rodrigues.andrade@gmail.com*

*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela União Europeia - programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window* (EACEA) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Doctora en Educación, Cultura de la Sostenibilidad y Desarrollo por la Universidad Santiago de Compostela (España). Ex- becaria del programa Erasmus Mundus External Cooperation Window (European Union) y de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - Brasil). Desarrolla investigaciones el área de la Educación, actuando principalmente en los siguientes campos: Ambiente y Sociedad, Educación Ambiental, Políticas Públicas Educativas; Representaciones Sociales; Educación del Campo. Actualmente es Profesora Adjunta en el Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

## RESUMO

A Amazônia brasileira, em função da sua riqueza natural e cultural, foi convertida, ao longo dos últimos cinco séculos, em um cenário de fortes tensões ideológicas e políticas. Desde o processo de *invasão, apropriação e violência*, mais conhecido como colonização, esta região tornou-se palco de diversos conflitos de interesses. Os impactos de tais conflitos têm alterado drasticamente a relação dos sujeitos amazonidas com a natureza, assim como os significados atribuídos às questões ambientais. Nesse contexto, intensifica-se nosso interesse em (re) conhecer as representações sociais de Educação Ambiental construídas por um coletivo de 121 docentes que, com formação em Pedagogia, atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade Castanhal-Pará. O aporte teórico e metodológico da pesquisa foi orientado pela abordagem etnográfica da Teoria das Representações Sociais, a qual direcionou a elaboração e aplicação de questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação participante. Os resultados mais significativos indicam que no centro das representações sociais de Educação Ambiental elaboradas pelos docentes, a natureza amazônica mantém-se constante, especialmente na forma como elaboram seus discursos, planejam suas práticas educativas escolares e seus processos de participação comunitária.

*Palavras chave:* Natureza amazônica, Educação Ambiental, Docentes, Representações Sociais.

## RESUMEN

La Amazonía brasileña, en función de su riqueza natural y cultural, en los últimos cinco siglos, se ha convertido en un escenario de fuertes tensiones ideológicas y políticas. Desde el proceso de *invasión, apropiación y violencia*, más conocido como colonización, esta región se convirtió en objeto de diversos conflictos de intereses. Los impactos de tales conflictos han alterado drásticamente la relación de los sujetos de la Amazonía con la naturaleza, así como los significados atribuidos a las cuestiones ambientales. En ese contexto, se intensificó nuestro interés en (re) conocer las representaciones sociales de Educación Ambiental construidas por un colectivo de 121 docentes que, con formación en Pedagogía, actúan en los años iniciales de la enseñanza fundamental en la ciudad Castanhal-Pará (Brasil). El aporte teórico y metodológico de la investigación se basa en la corriente etnográfica de la Teoría de las Representaciones Sociales, la cual direccionó a la elaboración y aplicación del cuestionario, complementado por dos grupos de discusiones y

por la observación participante. Los resultados más significativos señalan que en el centro de las representaciones sociales de Educación Ambiental elaboradas por los docentes, la naturaleza amazónica se mantiene constante, especialmente en la forma como elaboran sus discursos, planean sus prácticas educativas escolares y sus procesos de participación comunitaria.

*Palabras clave:* Naturaleza amazónica, Educación Ambiental, Docentes, Representaciones Sociales.

## **ABSTRACT**

The Brazilian Amazon, thanks to its natural and cultural wealth, has been converted over the last five centuries into a setting of strong ideological and political tensions. Since the process of invasion, intrusion and violence, which is better known as colonization, this region has become the target of several conflicts of interest. The impacts of such conflicts have drastically changed the relationship of Amazonian subjects with nature, as well as the meanings attributed to environmental issues. Thus, the interest in (re) cognising the Social Representations of Environmental Education constructed by 121 teachers that work at Elementary Schools in the city Castanhal-Pará. Theoretical and methodological framework were qualitative-oriented, and based on Theory of Social Representations in which participated 121 teachers that answered a questionnaire, supplemented by two discussion groups and participant observation. The most significant results indicate that in the centre of Social Representations of Environmental Education elaborated by the teachers, the Amazonian nature has been constant, particularly in the way in which they give their discourses, plan their school educational practices, and their processes of community involvement.

*Keywords:* Amazonian Nature, Environmental Education, Teachers, Social Representations.

## **AMAZÔNIA BRASILEIRA: UMA HISTÓRIA DE INVASÃO, APROPRIAÇÃO E VIOLÊNCIA**

Historicamente, a Amazônia tem sido convertida em um cenário de fortes tensões ideológicas e políticas, tornando-se, assim, objeto de diversos conflitos de interesses. Estes conflitos geraram/geram impactos ambientais, econômicos, sociais e culturais profundos, especialmente na formação identitária, na

construção e socialização de saberes e de representações sociais. Entre os impactos simbólicos destacam-se a invisibilização da população local, a desvalorização da sua cultura e a desqualificação dos seus saberes. Entretanto, essas não são problemáticas exclusivamente dos dias atuais, inicia-se com a chegada das embarcações do espanhol Vicente Pinzón à Amazônia, no ano de 1.500. Este acontecimento representa o início de uma longa trajetória de *invasão*, *apropriação* e *violência*, notadamente conhecida como colonização (Andrade & Caride, 2016). A noção de tal processo na Amazônia pode ser compreendida desde muitas perspectivas. Porém, neste texto, adentraremos brevemente nos três argumentos<sup>3</sup> que consideramos relevantes para a desconstrução da representação romantizada de colonização. São eles:

- **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

<sup>3</sup> A noção dos conceitos de *invasão*, *apropriação* e *violência* enquanto proposta de desconstrução do conceito romantizado de colonização vem sendo construída desde a tese de doutorado “Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede municipal de Castanhal-Pará (Brasil)” (Andrade, 2014). Tal proposta foi ampliada na publicação de Andrade e Caride (2016) e vem se consolidando a partir das importantes contribuições do mestre e liderança do movimento indígena no Brasil Álvaro Tukano (2017). Igualmente, das discussões protagonizadas pelo mestre e liderança do movimento quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015). Do mesmo modo, a partir dos diálogos interrepistêmicos realizados no âmbito da proposta do Encontro de Saberes na UFF.

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.

Ressaltamos os verbos escritos no passado e presente para reforçar que, de acordo com Loureiro (2002, p.109), as tentativas “de domesticar o homem e a natureza da região, moldando-os à visão, à expectativa de exploração do homem de fora (estrangeiros no passado, brasileiros e estrangeiros no presente)” persistem na Amazônia desta temporalidade. Como resultado das ações que fortalecem esses processos de violência, o etnocídio e os limites da natureza relevam-se constante. Ambas situações têm reforçado uma rede de exclusão social e de problemática ambiental imposta à Amazônia, na qual a natureza tem sido a principal vítima dos interesses econômicos internos e externos. Em resposta a estas ações, observa-se o resgate de valores ancestrais atribuídos à natureza, na sua concepção de indissociabilidade *natureza-sociedade*. Esta concepção, reconhece natureza como a máxima representação da cultura amazônica e, portanto, elemento de (res)significação de identidades.

## **OS PERCURSOS METOLÓGICOS E OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA**

No contexto dos argumentos apresentados surge o nosso interesse em adentrar na realidade cotidiana amazônica, para desvelar os significados atribuídos à Educação Ambiental. Tal interesse foi ressignificado no objetivo de (re)conhecer as representações sociais de Educação Ambiental construídas por um coletivo de docentes e que, portanto, orientam as práticas pedagógicas escolares e comunitárias dos professores, com formação em Pedagogia, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Castanhal-Pará, Brasil. O desdobramento desse objetivo inscreve-se a partir das contribuições da pesquisa qualitativa, precisamente do aporte teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais –abordagem etnográfica– e, portanto, das interlocuções construídas por Serge Moscovici e Denise Jodelet.

O objetivo da pesquisa a insere, também, no âmbito das pesquisas interpretativas, uma vez que recorre a um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e análises, justamente com o propósito de ressaltar a realidade social pesquisada. Entre as perspectivas podemos destacar a transversalidade, a inter e a multidisciplinaridade para construção de um discurso que busca compreender a realidade social desde diferentes campos do saber e de diferentes epistemologias. Para coletar as informações da pesquisa recorreremos ao questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação participante. Colaboraram com a pesquisa 121 docentes que, com formação em Pedagogia, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública municipal de castanhal-Pará, Brasil. Do coletivo de 121 docentes, 89% são do gênero feminino, 68% tem 45 anos de idade ou menos e 57% tem 15 anos ou menos de experiência docente, até a data que os dados foram coletados.

## **A NATUREZA AMAZÔNICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A compreensão de ambiente é, sem dúvidas, o primeiro passo para qualquer projeto de Educação Ambiental. A constituição da imagem que o representa envolve um conjunto de significados que o transforma em algo real, concreto e suscetível de classificação (Moscovici, 1979; Jodelet, 1985). O conceito apresentado desde a Conferência de Estocolmo (1972), na qual “meio ambiente é o conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, em um prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas”, foi tomado como base para a elaboração das políticas públicas brasileiras, em convergência com o que também aconteceu em outros países (Caride & Meira, 2001; Higuchi & Azevedo, 2004).

Do ponto de vista normativo-legal, o conceito anteriormente apresentado favoreceu a construção de significados estruturados, sobretudo na conservação e preservação da Natureza (Sauvé, 2005). Do ponto de vista das críticas, contribui para um entendimento limitado de ambiente, reduzido aos seus recursos naturais e aos problemas ambientais, com pouca abordagem das relações e interesses que alimentam tais problemas (Carvalho, 2002a). Nesse sentido, a conservação dos recursos naturais orienta uma significativa parte dos discursos que envolvem a temática ambiental. Contudo, nos últimos anos, este posicionamento vem perdendo força nos debates científicos propostos pelos interlocutores brasileiros, ao se perceber que estes apresentam carência das dimensões políticas e sociais (Reigota, 2009b).

Apesar das críticas relacionadas às concepções conservacionistas, sua presença é constante nos diálogos de um coletivo de docentes que atuam no contexto da Amazônia brasileira. Talvez por sua antiguidade entre as correntes de Educação Ambiental (Pelicioni, 2002; Sauvé, 2005), pelas influências dos modelos normativos institucionais (Jodelet, 1985), ou ainda, pelo reflexo da vida cotidiana (SPink, 2008). Por isso, para sua identificação agrupamos as seguintes unidades significativas: *a)* ênfase na conservação dos recursos naturais; *b)* preocupação em despertar a sensibilidade humana para com a Natureza; *c)* interesse por desenvolver habilidades relacionadas à gestão ambiental.

### **A NATUREZA (RE)SIGNIFICANDO A CULTURA AMAZÔNICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

A constituição da Educação Ambiental brasileira, enquanto campo social e político de conhecimento, está marcada por diversos acontecimentos que contribuíram para a construção de distintas concepções que a torna plural (Reigota, 2009a). Entenda-se, neste caso, campo social como um espaço construído por múltiplos agentes sociais, no qual disputam diferentes posições conceituais e políticas, pela definição das regras de funcionamento, ou pela cultura e pelos valores legítimos e reconhecidos por todos os integrantes de um determinado universo social (Bourdieu, 2004). Desse modo, o discurso de conservação da Natureza está resistindo às tensões ideológicas e encontram-se presentes nos imaginários sociais dos protagonistas da pesquisa. Isto incide, especialmente, quando as proposições legitimadas no âmbito acadêmico universitário alimentam as críticas relacionadas à compreensão do ambiente como “natureza que devemos preservá-la, cuidar do meio ambiente, conscientizar de que devemos preservar os recursos naturais” (p. 49).

De modo evidente, são muitas as Educações Ambientais brasileiras (Reigota, 2009a). Porém, para alguns educadores ambientais, somente as que estão pautadas em uma concepção crítica podem contribuir para a transformação da realidade social (Pelicioni, 2002; Caralho, 2004b; Godoy & Avelino, 2009). Algumas vezes, esta concepção crítica está relacionada aos conhecimentos produzidos “cientificamente” e, portanto, não incluem com os saberes historicamente construídos. Em outras palavras, as fronteiras cartográficas que separam o senso comum da ciência, cujo poder dos discursos totalizantes fazem com que os protagonistas da pesquisa renunciem os seus saberes, para reafirmar a condição receptora de conhecimentos. Esta condição é observada quando enfatizam

“que as pessoas precisam alfabetizar-se ambientalmente para poder preservar o meio em que vivem” (p. 2), ou seja, sem esta “alfabetização” não existirá preservação. Mais uma evidência do poder disciplinador em homogeneizar os saberes, a partir do discurso proferido e das verdades que se instauram a partir destes (Foucault, 2003).

As imagens formadas pelos docentes refletem a sua aproximação dos textos oficiais de Educação Ambiental e o seu distanciamento das concepções históricas e culturais que caracterizam os povos amazônicos (Loureiro, 2002). Diante de cenários de homogeneização do saber, diríamos que a Universidade, nesse contexto, continua reproduzindo as relações desiguais de saber-poder, especialmente na sua interface de alienação. Isto porque se identificam os *ecos* dos discursos oficiais descontextualizados da realidade a partir da ideia de que “o meio onde vivemos e que está sendo destruído pela falta de amor e compromisso com o mesmo, falta de união pela preservação da natureza e pela ganância daqueles que pensam somente no seu bem-estar” (p. 97).

Apesar de que o referido texto incorpora outras concepções, põe em evidência a Natureza como um campo estruturado de sua representação, diretamente relacionado ao modo de conceber Educação Ambiental para “ensinar ao educando sobre a preservação do meio em que vivemos, criar hábitos de cuidados e elaborar projetos eficazes de preservação da natureza” (p. 28). Logo, são evidentes as preocupações dos docentes em despertarem a sensibilidade humana, a partir da perspectiva da necessidade de preservação, reiterada nos discursos a seguir:

Para mim meio ambiente é o mundo em que vivemos, seus espaços naturais e os recursos da natureza como água, florestas, animais, e que devemos cuidar para que não acabe. Temos que nos preocupar com a preservação da fauna e da flora e com a conservação dos parques naturais (p. 5).

Educação ambiental significa conhecer com maior intensidade as questões ambientais, agir no meio ambiente com cuidado e responsabilidade, conservar os recursos naturais essenciais à vida; construir uma relação pautada no respeito do ser humano para com a mãe natureza (p. 84).

As respostas dos protagonistas da pesquisa integram os elementos da realidade que lhes cercam, por meio dos discursos menos complexos que pouco incluem as questões sociais e políticas na temática ambiental. A constante presença dos dispositivos que atuam no sentido de viabilizar os interesses hegemônicos tem favorecido à reprodução de um discurso romântico, que lhes impossibilita

perceber os interesses ocultos e a complexidade que reside na questão ambiental (Barchi, 2011). Mesmo assim, tais concepções se fazem recorrentes nas unidades discursivas, cuja compreensão de ambiente perpassa pelo argumento de que “devemos cuidar do meio ambiente, economizar e preservar os recursos naturais” (p. 42), ou simplesmente “preservação e sensibilidade para com a natureza” (p. 47).

Os argumentos dos colaboradores da pesquisa são reiterativos nas suas representações de Educação Ambiental ao ressaltar o modo como se produzem efeitos de verdade sobre um determinado tema. A representação de Educação Ambiental é materializada na ideia de que “educar para preservar a natureza, aprender a lidar com as questões ambientais no dia a dia” (p. 12). Nesse sentido, os dados revelam uma redundância argumentativa na forma em que os sujeitos nos apresentam os significados atribuídos ao ambiente e à Educação Ambiental. Poderíamos dizer que esta traduz as dificuldades encontradas por este coletivo em elaborar processos mentais em função da homogeneização do saber (Jodelet, 2011).

As respostas dos docentes limitam-se a uns poucos elementos linguísticos que estes associam a tais temas, de modo que a *conservação* e/ou *preservação* da natureza, especialmente dos recursos naturais, mostram-se naturalizadas no campo de representação. Tal naturalização determina o modo de conceber o meio como “natureza que deve ser preservada pensando nas gerações futuras” (p. 73), bem como, “o meio que devemos cuidar, proteger e preservar para termos um futuro melhor” (p. 71). Junto com a preservação da Natureza está presente a preocupação com o futuro, ainda que de um modo discreto, refletindo também as proposições associadas ao desenvolvimento sustentável, também observadas nos discursos sobre a Educação Ambiental:

Respeito pelo ambiente onde vivemos, conhecer e pôr em prática as regras de preservação. Ensinar as novas gerações o respeito pela natureza (p. 35).

Temos que preservar o meio ambiente com todos os seus recursos naturais, educando as nossas crianças para termos futuramente vidas melhores (p. 44).

É mostrar à sociedade que pequenos gestos são importantes para preservar o meio ambiente em que vivemos, se cada um fizer a sua parte teremos uma vida melhor agora e futuramente (p. 71).

Ensinar práticas de preservação do meio ambiente, práticas e ações sobre a preservação dos recursos naturais para que no futuro não nos faltem (p. 93).

Os protagonistas da pesquisa estabelecem uma relação direta entre a preservação do meio biofísico natural e a melhoria da qualidade de vida, no presente, e com visão de futuro. Por um lado, adotam uma posição estritamente ecológica, já que não mencionam as relações sociais, políticas e culturais indissociáveis da questão ambiental (Kuhnen & Higuchi, 2009). Por outro, agregam em seus discursos elementos que os relacionam à perspectiva da sustentabilidade, ainda que de forma sutil, já que apenas ressaltam “as gerações futuras”. Sobre esse aspecto, é relevante destacar que para alguns docentes pesquisados o ambiente é visto como “o meio em que vivemos, que devemos cuidar e preservar a natureza, se não cuidarmos seremos os primeiros prejudicados futuramente” (p. 90), ou também, “é o mundo ao nosso entorno, em que estamos inseridos e que devemos cuidar e preservar para não faltar um dia, por isso devemos reciclar, reutilizar e reaproveitar todos os recursos naturais” (p. 109).

Revelam, portanto, as suas preocupações com a preservação da Natureza, associada às ações de gestão ambiental como estratégia para evitar que esta acabe. Basicamente, os mesmos resultados identificados por Pelicioni (2002, p. 178), nos quais se destaca noção de Educação Ambiental, pautada no “objetivo de mudar atitudes e comportamentos dos indivíduos e aproximava-se da abordagem da educação conservacionista, segundo a qual o ser humano deveria ser capacitado para a adequada utilização dos recursos naturais”. Tal noção torna-se constante nos sujeitos da pesquisa, sobretudo quando estabelecem uma relação de não pertencimento; ou seja, pouco se consideraram enquanto parte integrante do ambiente, ao mesmo tempo em que as suas proposições têm um caráter antropocêntrico.

Concebem, também, o ambiente enquanto “lugar onde vivemos, e temos o dever de preservar a fauna e flora, cuidar do meio ambiente para a sobrevivência, repassar para os nossos alunos os cuidados e ensinamentos para uma consciência dessa preservação” (p. 83). É interessante enfatizar que alguns dos protagonistas da pesquisa têm dificuldades de exprimir a sua compreensão de ambiente, confundindo-a com a ideia de Educação Ambiental, tal como pode ser observado: “é importante preservar a vida no planeta, proteger a fauna e a flora, ensinar e orientar os alunos sobre o cuidado com os recursos da natureza” (p. 86). Por sua vez, nas respostas sobre Educação Ambiental, limitam-se a conceituá-la

enquanto “um modo de sensibilizar as pessoas para preservarem o meio onde vivem” (p. 4), ou simplesmente, “educar as pessoas sobre os cuidados com a natureza, sua preservação e reciclagem” (p. 117).

## **SABERES DOCENTES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TENSÕES EM CURSO**

Os discursos dos colaboradores da pesquisa revelam suas limitações no acesso à informação sobre Educação Ambiental de procedência “científica”. Ao que parece esta não é uma realidade exclusiva do contexto amazônico, pois em outros estudos também foram identificadas características similares no que se refere ao distanciamento das produções científicas dos docentes (Tozoni-Reis et al., 2011). Entretanto, a diversidade de saberes construídos historicamente configura-se como algo importante, sobretudo para o exercício de sua profissão e da cidadania. Igualmente, para posicionar-se criticamente e, assim, desnudar as “verdades” impostas pelos dispositivos que determinam a hierarquização e segregação de saberes (Foucault, 2003).

A ausência de leituras baseadas em saberes histórico-culturais, impregnada de elementos identitários e leituras da realidade cotidiana, contribui para a circulação de representações sociais legitimadoras de “verdades”, cujo propósito é inviabilizar os processos de resistência. Deste modo, as respostas dos docentes ressaltam, em parte, essa ausência de leitura pautada no argumento de que ambiente é o “meio em que vivemos, pois devemos cuidar bem da natureza, não permitir a sua destruição para que possamos viver melhor” (p. 100). Isto é, sem questionar a complexidade que caracteriza a relação natureza-sociedade o que indica, portanto, que os conhecimentos científicos são importantes, ainda que não seja a única forma de elaboração do saber socialmente constituído (Spink, 2012).

Para além dos conhecimentos científicos, é importante reconhecer que na vivência cotidiana se distingue a realidade que, a priori, parece-nos confusa (Moscovici & Hewstone, 1985). Por este motivo, é necessário incluir no debate os elementos historicamente construídos, cujos reflexos sociais são percebidos a partir: *a)* das minorias que reivindicam o reconhecimento e a manutenção de sua cultura (Tukano, 2017); *b)* da percepção dos interesses que convergem à homogeneização do discurso e, portanto, da ação (Freire, 1987); *c)* da compreensão de sua condição desvalorizada e estigmatizada pela lógica instrumental e, assim, delineiam as trincheiras da resistência contra os processos de dominação (Bispo,

2015). Em outras palavras, “cuidar da natureza” em contextos tão complexos como a Amazônia é algo extremamente importante, porém é necessário também compreender os processos que incidem a tal complexidade.

Ainda na pauta da procedência de informações sobre o objeto da investigação, identificamos que a maioria é proveniente do universo consensual, ou seja, são conhecimentos socialmente elaborados e compartilhados e, portanto, do conhecimento prático social (Andrade, 2014b). Por isso, algumas imagens apresentam-se recorrentes em suas compreensões de ambiente, entre as quais podemos destacar “o meio em que os seres vivos convivem, o qual devemos preservar e conservar, esclarecer a população sobre a conscientização necessária para a preservação dos recursos naturais” (p. 121). O mesmo acontece em relação à Educação Ambiental, cuja seleção dos elementos que formam o campo estruturado de suas representações incide no valor da “educação para cuidarmos do meio ambiente, não jogar lixo nas ruas, preservar as plantas” (p. 18); ou ainda para “economizar água e energia, cuidar das plantas e animais, reaproveitar sempre o que se pode cuidar do lixo de cada dia” (p. 42).

Em tais discursos não identificamos o caráter crítico e político da Educação Ambiental brasileira (Reigota, 2008), apenas a preocupação com a gestão dos recursos naturais (Sauvé, 2005). Esta afirmativa é reiterada na concepção de que “para mim meio ambiente está relacionado à conservação dos espaços naturais, dos parques, dos bosques, tudo que envolve a natureza” (p. 13). Do mesmo modo, no discurso de que “é o Planeta em que vivemos, necessitamos preservar a flora e a fauna, mudar nossos comportamentos, reciclar, reutilizar e reaproveitar, não desperdiçar a natureza” (p. 106). A carência do caráter crítico e político também se faz presente nas concepções de Educação Ambiental, especialmente quanto ressaltam que a mesma consiste em “educar para a preservação da natureza, melhoramento dos rios e parques ambientais, controle das construções de bangalô em áreas e reservas ambientais” (p. 62).

Nas respostas dos sujeitos está implícita a ideia de uma Educação Ambiental concebida como um instrumento para a gestão ambiental, principalmente na sua abordagem “verde”, já que suas preocupações estão centradas na Natureza. Este entendimento revela-se preponderante quando é atribuída à Educação Ambiental a finalidade de “ensinar aos nossos alunos a realizar a coleta seletiva de lixo, a preservarem e conservarem os recursos naturais, principalmente ter cuidado para não gastar muita água na hora de tomar banho” (p. 113). Simplificando o seu potencial ao gerenciamento e à utilização dos recursos naturais, pois seu

propósito está pautado em minimizar os impactos gerados pelos modos de vida da sociedade.

No contexto dessa afirmação, podemos dizer que os protagonistas da pesquisa convertem os significados atribuídos aos recursos naturais em conceitos de fácil aplicação na realidade cotidiana a partir da *objetivação* (Jodelet, 1985). Tal reiteração baseia-se na ênfase dada ao valor ecológico, percebido tanto na forma de conceber o ambiente quanto a Educação Ambiental. Nesta reiteração, o primeiro é entendido como “todo o espaço ecológico” (p. 27) e a segunda refere-se aos “ensinamentos para a preservação e consciência ecológica” (p. 57). Em outras palavras, suas representações têm enquanto campo estruturado o “patrimônio biofísico que se esgota e se degrada, principalmente quando não se respeitam os seus limites de aproveitamento ou ciclos de regeneração” (González-Gaudiano, 2006, p. 153).

Os dados discutidos ressaltam alguns aspectos que influenciam aos sujeitos da pesquisa para que estabeleçam uma relação direta entre ambiente e Educação Ambiental. Ao mesmo tempo, revelam os elementos que constituem suas representações sobre esses temas, possibilitando agrupá-las desde a perspectiva dos debates teóricos. Tal categorização tem como finalidade contribuir para uma compreensão de Educação Ambiental enquanto algo plural e diversificado e, portanto, objeto de disputa por uma definição legítima do direito de orientar os rumos de suas práxis (Carvalho, 2005). Contudo, é necessário dizer que os debates teóricos não são suficientes para estabelecer uma definição, uma vez que a elaboração de um conceito está submersa em um conjunto de situações que perpassam por aspectos histórico-culturais, tanto na ação de quem “escreve”, como nas de quem “lê”.

Por sua vez, os textos utilizados para elaborar essa discussão representam as concepções dos seus atores e a forma como elas apresentam-se familiares, assim como, foram naturalizadas em seus processos de construção de conhecimentos, o que inclui a diversidade de diálogos e posições (Spink, 2003). Logo, é coerente ressaltar que os sujeitos criam estratégias que lhes possibilitam atribuir significados à Educação Ambiental, que serão utilizados na realidade. Para tanto, recorrem aos elementos que fazem parte das suas vidas cotidianas e, neste caso em particular, à Natureza, como uma forma de integrar as questões das ciências na realidade de sentido comum, convertendo-as em algo aplicável na realidade social (Jodelet, 1985).

Talvez seja esta uma explicação plausível para que as proposições *conservacionistas* se apresentem soberanas nas respostas dos protagonistas da pesquisa. Estão igualmente associadas a outros modos de conceber o ambiente e a Educação Ambiental, pois ainda que apresentem um conjunto de características que as distingue das demais, não se configuram como algo exclusivo. Por isso as suas características fazem parte, também, de distintas expressões de compreensões dos temas. Nesse sentido, o diálogo construído a partir das contribuições dos docentes revelam as suas preocupações em sensibilizar as pessoas para a conservação e/ou preservação dos recursos da natureza, pautada na noção de gestão ambiental.

Em outra leitura dos dados diríamos que a preocupação ambiental nasce junto com a sociabilidade dos saberes elaborados e compartilhados *pelo e entre* o grupo de docentes na realidade cotidiana amazônica. Logo, os sujeitos da pesquisa sofrem as influências exercidas pelo contexto no qual estão inseridos -Amazônia- (Moscovici, 2010), assim como pelos enunciados e visibilidades que caracterizam o discurso ambiental dominante (Foucault, 1979). Ao levantar ambas as possibilidades, é imprescindível enfatizar que na Amazônia, historicamente, existiu/existem grupos sociais cujos modelos de vida sempre foram pautados na gestão ambiental (Adams, Murrieta & Neves, 2006). As tradições dos povos/etnias/nacionalidades dos indígenas amazônidas têm como um dos fundamentos o respeito aos ciclos da Natureza, aos seus recursos naturais e a utilização adequada destes (Smith & Guimarães, 2010).

Possivelmente, as preocupações manifestadas pelos protagonistas da pesquisa sejam, basicamente, os *ecos* desses fundamentos, associado aos saberes ancestrais historicamente construídos. Tais preocupações resultam também enquanto sociabilidade de todas as formas de alteridade concebidas em função de que “as terras indígenas da Amazônia detêm um forte potencial de proteção ambiental à medida que têm se mostrado eficientes contra o desflorestamento crescente da região” (Smith & Guimarães, 2010, p. 5). Entretanto, isso requer compreender que a população brasileira é formada a partir de processos de miscigenação, o que implica numa diversidade de cultura e tradições que perpassam, também, pelos saberes dos povos tradicionais.

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE RESISTEM: NATUREZA E ELEMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS**

Desde uma leitura histórico-cultural, identificamos fortes elementos que sinalizam que a forma como os docentes concebem o ambiente e a Educação

Ambiental revela um conhecimento compartilhado *por* e *entre* gerações, principalmente quando consideram a Natureza enquanto *mãe* e que, portanto, merece o respeito de todos (P84). Por esta e outras razões, a Amazônia é representada no imaginário social, não somente dos protagonistas da pesquisa como uma área natural que precisa ser preservada. Muito embora, para uma análise ampla da região é preciso superar “(1) a separação natureza-sociedade, (2) a dicotomia espaço-tempo, (3) a visão linear da história (evolucionismo) e (4) o etnocentrismo, ou melhor, a colonialidade do saber e do poder que ainda prevalecem nas análises acerca da região” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 9).

Na tentativa de superar essas categorias de análises, ainda que reconhecendo suas influências nos processos de representações sociais, voltamos ao desafio de desconstruir o etnocentrismo. Mais precisamente, quando reconhecemos que, pela própria cultura, “a concepção indígena da relação entre homem e natureza normalmente difere da concepção das sociedades urbanas ocidentais” (Smith & Guimarães, 2010, p. 3). O interesse comum de proteger o ambiente na Amazônia brasileira favoreceu a aproximação dos indígenas a outros grupos sociais, inclusive na forma organizada de militantes e ativistas ambientais. Um dos casos que ganhou visibilidade nos meios de comunicação refere-se às lutas travadas pelos seringueiros do Acre, iniciadas na década de 1980, liderados por Chico Mendes. Tais lutas intensificaram o movimento de resistência ecológica, conhecido na época como “aliança dos povos da floresta” (Almeida, 2004).

Desde então, ou mesmo antes, palavras como *conservação* e *preservação* dos espaços naturais ganharam significado e visibilidade nos diálogos acadêmicos, midiáticos e da vida cotidiana e, portanto, revelam-se enquanto sinônimos nos discursos dos sujeitos da pesquisa. No entanto, estas palavras surgem na história do ambientalismo para distinguir pensamentos divergentes, no qual os *conservacionistas* defendiam o uso racional dos recursos naturais, enquanto que os *preservacionistas* argumentavam que a Natureza fosse mantida, em grandes espaços, sem a presença humana (McCormick, 1992).

As ideias apresentadas são interpretações sobre a descrição de imagens que condensam um conjunto de significados (Jodelet, 1985) atribuídos pelos sujeitos da investigação. Partem de uma análise subjetiva, cuja proposição consiste em identificar os elementos que influenciam a elaboração das suas representações sociais, assim como os que as caracterizam. Nesse sentido, muitos dos discursos dos docentes indicam que suas concepções do ambiente e da Educação Ambiental se apresentam *conservacionistas*, pois têm como campo de estruturação a natureza e

seus recursos naturais. Partem de uma perspectiva de conservação e preservação destes, como forma de gerir a natureza-recurso (Sauvé, 2005).

Nas estruturas discursivas, os protagonistas da pesquisa utilizam enquanto argumento a ideia das necessidades humanas e da qualidade de vida, ainda que estas revelem as suas proposições antropocêntricas. Por um lado, compreendem os processos educativos como estratégia de gestão ambiental, na sua forma mais *recursista* (González-Gaudiano, 2006). Por outro, é imprescindível que reconheçamos a existência de alguns aspectos que influenciam e, ao mesmo tempo, condicionam as suas leituras da realidade. Entre estes aspectos se destacam as ideologias hegemônicas, na sua interface de aniquiladora de saberes e singularidades. Da mesma forma, os saberes que representam a luta pela sua circularidade intergeracional e, portanto, pela possibilidade de resistência às lógicas de *invasão, apropriação e violência*.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA: CONFLUÊNCIA DE DIFERENTES MATRIZES DE CONHECIMENTOS**

Analisar as concepções de ambiente e da Educação Ambiental a partir da noção de representações sociais é algo que, de certo modo, revela a diversidade existente em função de aspectos individuais. Estes convergem para a formação de um campo estruturado por proposições, valores e normas comuns, que permitem interpretar os saberes que são compartilhados por um determinado grupo social. Apesar dos discursos se diferenciarem entre si, alguns elementos são utilizados como ponto-chaves para caracterizar o objeto desde a perspectiva de quem o descreve. Nas discussões tecidas anteriormente, a *Natureza* confirmou-se como geradora de significados que retratam, portanto, o passado, o presente e, quiçá, o futuro da região amazônica.

As evidências identificadas expressam, também, uma construção de imagens que perpassam por uma multiplicidade de posições. Nelas, os docentes recorrem à *Natureza* para: construir, seletivamente, seus conhecimentos; esquematizar o campo figurado dos significados atribuídos ao objeto de estudo; e, converter tais significados em algo concreto e factível de materialização (Moscovici, 2010). Neste sentido, as concepções identificadas nos discursos dos sujeitos da pesquisa revelam, entre outras coisas, graus distintos de complexidade das representações sociais quanto à modalidade de conhecimento prática (Spink, 1993). Tem o mesmo ponto de partida – a *Natureza* –, mas suas complexidades se diferenciam em três níveis: a) apresentam uma descrição simples dos elementos da natureza;

b) ressaltam as preocupações em conservar e preservar os recursos naturais; c) revelam os desejos e anseios associados à gestão ambiental.

Considerando os aspectos epistemológicos, tanto da Educação Ambiental como das representações sociais, é possível ressaltar que as complexidades enfatizadas significam avanços em matéria de construção social. Essa conjectura se faz em função de que, historicamente, os sujeitos são construtores e reconstrutores de conhecimentos que lhes possibilitam a transformação social (Freire, 1979). Logo, a diversidade de concepções de ambiente e Educação Ambiental configura-se complementar, já que está associada a diferentes formas de compreender e interpretar a realidade. Apesar das divergências existentes no campo da Educação Ambiental, principalmente no modo como as produções científicas tecem suas críticas relacionadas as tais compreensões, é importante reconhecer que cada saber, independente do seu universo de procedência, é considerado como legítimo para aqueles que o compartilham.

Neste sentido, a Natureza viva da Amazônia, onipresente, inclusive nas grandes cidades, é algo que constitui a história, a cultura e a vida cotidiana dos povos amazônicos. Porém, enfatizamos que “entre os desafios que se apresentam à Educação Ambiental contemporânea está o de ultrapassar os aspectos puramente biológicos (evolutivos) da biodiversidade e incorporar os seus aspectos antropológicos, culturais, econômicos e políticos” (Reigota, 2010, p. 546). Por sua vez, em uma leitura de dentro para fora, esse desafio consiste em fortalecer uma proposta educativa que atenda à noção de *CobéAmazônia*; isto é, que reivindica a inclusão da sua história, da sua cultura, dos seus saberes e práticas nos processos educativos dentro e fora das escolas (Andrade & Caride, 2016). Uma oportunidade de fortalecer os elementos que definem a identidade amazônica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C., Murrieta, R. & Neves, W. (Orgs.) (2006). *Sociedades caboclas amazônicas: invisibilidade e modernidade* (pp.15-32). São Paulo: Annablume.
- Almeida, M. W. (2004). Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(19), 33-52.
- Andrade, F. M. R. (2014a). *Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal- Pará (Brasil)*. Tesis de doctorado. Universidade de Santiago de Compostela (USC).
- Andrade, F. M. R. (2014b). Educación Ambiental na Amazonía: das representacións sociais ás prácticas pedaxógicas cotiás. *Revista Ambientalmente Sustentable*, La Coruña, v. 2, n. 18, 49-64.

- Andrade, F. M. R., & Caride, J. A. (2016). Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. *Revista Espacios Transnacionales [En línea]*, 4(7), 34-48.
- Bispo, A. (2015). *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) – Universidade de Brasília (UnB).
- Barchi, R. (2011). Educação e meio ambiente entre a biopolítica e a biopotência. *Revista de Estudos Universitários*, 37(1), 167-179.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Caride, J. A. & Meira, P. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Carvalho, I. C. (2002a). *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Carvalho, I. C. (2005). A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In M. Sato & I. C. Carvalho (Orgs.), *Educação Ambiental: pesquisa e desafios* (pp. 51-63). Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del saber* (6a. ed.). México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Godoy, A. & Avelino, N. (2009). Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle. *Educação em Revista*, 25(3), 327-351.
- González-Gaudiano, É. (2006). *Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Org.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, 19(1), 19- 26.
- Higuchi, M. I. & Azevedo, G. C. (2004). Educação como processo na construção da cidadania ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 0[Novembro], 63-70.
- Kuhnen, A. & Higuchi, M. I. (2009). Campos de encontro da psicologia e educação na construção de comportamentos socioambientais. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 101-108.
- Loureiro, V. R. (2002). Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. *Estudos Avançados*, 16(45), 107-121.
- McCormick, J. (1992). *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (7a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2017). *Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso*. Rio de Janeiro: Consequência Editora.

- Pelicioni, A. F. (2002). *Educação ambiental: Limites e possibilidades de uma ação transformadora*. Tese de doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo.
- Reigota, M. (2008). Cidadania e educação ambiental. *Psicologia & Educação*, 20[Edição Especial], 61-68.
- Reigota, M. (2009a). Educação ambiental brasileira: a construção da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. *Interações*, 11, 1-7.
- Reigota, M. (2009b). O que é educação ambiental? (2a. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Reigota, M. (2010). A educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 539-553.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In M. Sato & I. C. Carvalho (Orgs.), *Educação ambiental: pesquisa e desafios* (pp. 17-45). São Paulo: Artmed.
- Smith, M. & Guimaraes, M. A. (2010). Gestão ambiental e territorial de terras indígenas: reflexões sobre a construção de uma nova política indigenista. In Anais do V Encontro Nacional da ANPPAS, 2010, Florianópolis. Acesso em 11 de janeiro de 2013, disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT3-82-440-20100903170251.pdf>
- Spink, M. J. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública* (ENSP. Impresso), 9(3). Acesso em 25 de maio de 2012, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017)
- Spink, M. J. (2003). Os métodos de pesquisa como linguagem social. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2(2), 9-21.
- Spink, P. K. (2012). Ética na pesquisa científica. *GVexecutivo*, 11(1), 38-41.
- Tozoni-Reis, M. F. et al. (2011). Fontes de informação dos professores sobre educação ambiental: o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. In Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA. Ribeirão Preto: EPEA. Acesso em 19 de maio de 2011, disponível em <http://files.epea2011.webnode.com.br/200000126-4f57350501/epea2011-0164-1.pdf>
- Tukano, A. (2017). O mundo Tukano antes dos brancos: um mestre Tukano, V. I. Brasília: AYÓ – Instituto de Ciência e Saberes para o Etnodesenvolvimento.