



Educação Ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades cotidianas

*Environmental Education and teacher training in Brazilian
Amazon: academic settings and everyday life*

*Educación Ambiental y formación docente en la Amazonia
brasileña: contextos universitarios y realidades cotidianas*

Francisca Marli Rodrigues de Andrade^[a], José Antonio Caride Gómez^{[b]*}

^[a] Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

^[b] Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha

Resumo

Na Amazônia brasileira, a formação docente no âmbito da universidade constitui-se como um importante objeto de disputas e negociações. Nas últimas décadas, tal objeto ganhou certas aproximações aos interesses que operam nas sutilezas das representações sociais e nas produções de inexistências — mais precisamente, das confluências que caracterizam a

* FMRA: Doutora em Educação, e-mail: marli_andrade@id.uff.br

JACG: Doutor em Filosofia e Ciências da Educação, e-mail: joseantonio.caride@usc.es

comercialização, a exploração e a violência, em sentido amplo. Em resposta às produções de inexistência, intensificou-se o interesse em (re)conhecer o processo de inserção da Educação Ambiental na formação em Pedagogia de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Castanhal, Pará. O aporte teórico e metodológico foi orientado pelas contribuições da pesquisa qualitativa, pautada na vertente etnográfica da Teoria das Representações Sociais. Colaboraram com a pesquisa 121 docentes, os quais responderam ao questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação participante. Os resultados indicam as dificuldades das instituições em estabelecer conexões e redes de construção e socialização de saberes quando contextualizadas na realidade cotidiana, sobretudo por meio dos segmentos de pesquisa e de extensão.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Representações sociais. Formação docente. Amazônia.

Abstract

Teacher training in Brazilian Amazon has been an important object of contention and discussions. Such issue is being related to some interests, which handle social representations, and generate non-existence processes over the decades, more accurately by converging trading, exploitation and violence. To get these non-existence processes settled, the interest in recognising Environmental Education has grown in the pedagogical training of teachers who play in Elementary School in Castanhal, Pará, Brazil. Theoretical and methodological framework were qualitative-oriented, and based on Theory of Social Representations in which 121 teachers that answered a questionnaire, supplemented by two discussion groups and participant observation, participated. Our findings indicate universities' difficulties in achieving relationships in order to set up and get widespread knowledge when they are considered in their own daily routine, particularly regarding research and extension activities.

Keywords: Environmental Education. Social Representations. Teacher Training. Amazon.

Resumen

En la Amazonia brasileña, la formación docente en el ámbito de la universidad figura como un importante objeto de disputas y negociaciones. En las últimas décadas, tal objeto ha ganado proximidad a los intereses que operan en las sutilezas de las representaciones sociales y en las producciones de inexistencias, más concretamente, en las confluencias que caracterizan la comercialización, la exploración y la violencia, en sentido amplio. En respuesta a las producciones de inexistencia, se intensificó el interés en (re)conocer el proceso de inserción de la Educación Ambiental en la formación en Pedagogía de los docentes que actúan en los años iniciales de la Enseñanza Primaria, en la red pública municipal de Castanhal, Pará. El aporte teórico y metodológico fue orientado por las contribuciones de la investigación cualitativa, pautada en la vertiente etnográfica de la Teoría de las Representaciones Sociales. Colaboraron con la investigación 121 docentes, los cuales contestaron al cuestionario, complementado por dos grupos de discusión y por la observación participante. Los resultados indican las dificultades de las instituciones para establecer conexiones y redes de construcción y socialización de los saberes contextualizadas en la realidad cotidiana, sobre todo por medio de los segmentos de investigación y de extensión.

Palabras clave: Educación Ambiental. Representaciones Sociales. Formación docente. Amazonia.

Introdução¹

O respeito ao ambiente, aos ciclos da natureza, às plantas e aos animais é algo que historicamente faz parte da cosmologia, dos saberes e das práticas ancestrais na Amazônia. Para Viveiros de Castro (2012, p. 48), a representação de tal respeito encontra-se nas “inúmeras referências em etnografia amazônica para uma teoria indígena, segundo a qual o modo como os humanos compreendem os animais e outros sujeitos que habitam o mundo [...] distingue-se bastante do modo como esses seres veem os humanos e si

¹ Pesquisa financiada pela União Europeia — Programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window* (EACEA) e pelo Governo Brasileiro — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

próprios”. Entre tais subjetividades o pesquisador destaca “deuses, espíritos, a morte, seres de outras dimensões, fenômenos naturais, flora e artefatos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 48). Na compreensão dessas subjetividades está implícito o respeito ao ambiente que, por muitos anos, atravessava as práticas culturais, revelando-se em todas as dimensões da vida cotidiana.

Na Amazônia desta temporalidade, distintos conflitos e interesses político-econômicos lhe concedem um especial simbolismo a este respeito. Ao contrário das práticas ancestrais, após o ano de 1970, como resultado das políticas públicas de povoamento e comercialização da Amazônia, as realidades locais foram drasticamente alteradas pelas sucessivas atividades econômicas que se expandiram desde então (ANDRADE; CARIDE, 2016). Entre elas destacam-se: a construção da Transamazônica (BR 230), infraestruturas viárias, edificação e início do funcionamento de hidrelétricas, exploração de hidrocarbonetos, entre outras — um conjunto de atuações que estão gerando importantes impactos ambientais na biodiversidade amazônica. Igualmente, há impactos de alcance socioeconômico e cultural, dos quais são vítimas em potencial as comunidades tradicionais, principalmente os povos indígenas. Em outras palavras, a imposição de uma lógica de inexistência que incide na desqualificação das realidades cotidianas da Amazônia, em que as pessoas, individual e coletivamente, estão sendo submetidas a processos de “desenvolvimento” que carregam consigo as marcas da opressão, da estigmatização, da exclusão e da violência, em sentido amplo.

Nos dias atuais, a lógica de inexistência da cultura e da natureza amazônica, assim como todos os interesses que ela representa, revela fortes evidências de esgotamento. Algumas dessas evidências são percebidas a partir de diferentes perspectivas, principalmente sob o signo de problemáticas socioambientais e das suas consequências nos modos de ser e de estar no mundo. Nesse contexto, surge a necessidade de imaginar, e tanto como for possível, dotar-se de novas possibilidades de desarticulação dessa lógica; uma delas consiste em ampliar as oportunidades de diálogo acadêmica e cientificamente com uma formação docente associada à Educação Ambiental. Para tanto é importante considerar que os processos de formação e profissionalização docente nesta territorialidade estão diretamente relacionados à “visão

de quem observa a floresta de dentro, a visão daquele que nela vive, revela e traduz um olhar minucioso, capaz de descobrir suas principais riquezas e seu principal potencial como verdadeiro eldorado” para o “seu próprio desenvolvimento e à sua população humana” (ALMEIDA-VAL, 2006, p. 24).

Pensar a formação docente na perspectiva da Educação Ambiental, enquanto uma oportunidade para o questionamento da lógica produtiva dos mercados imperantes e de produção de inexistência da realidade cotidiana, situa-nos diante de uma dupla possibilidade: de um lado, considerar as forças e os elementos ideológicos presentes nas instituições educativas escolares; de outro, enfatizar os valores da diversidade ecológica e humana, social e culturalmente. Aludimos aos modos como tais forças devem ser afrontadas partindo de uma leitura crítica e, ao tempo construtiva, para denunciarmos as sutilezas pelas quais elas operam e, portanto, produzem inexistências. Precisamente, a forma como projetam a socialização e repetição sistematizada de um determinado discurso, com a finalidade de favorecer determinadas representações sociais, na medida em que aniquilam outras (MOSCOVICI, 2010). A noção de inexistência a qual recorreremos tem como base a ideia de que:

Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2007, p. 4).

Em territórios geográficos pluriétnicos, como é o caso da Amazônia, as produções de inexistências não são fenômenos recentes. O epistemicídio dos saberes ancestrais indígenas e de outras comunidades tradicionais configura-se como objeto de interesse desde o processo de *invasão, apropriação e violência*, reiterado na historiografia sob o signo de colonização. Desde então, como um fenômeno de longo percurso histórico

na América Latina (GALEANO, 2003), esse conjunto de formas simbólicas que operam por meio das representações sociais estabelece uma relação direta entre informação e significado e, deste modo, tem promovido o privilégio epistêmico ocidental e antropocêntrico, na mesma medida em que anula e desqualifica os saberes locais. Nesse sentido, as representações cotidianas foram suprimidas pela ideia de que “o conhecimento espontâneo tinha de ser purificado de suas irracionalidades ideológicas, religiosas e populares e substituídos por uma visão científica do ser humano, da história e da natureza” (MOSCOVICI, 2010, p. 309-310).

Como resultado de tais formas simbólicas, na Amazônia do século XXI a “limpeza étnica” continua a ser realizada de forma sistematizada, sobretudo por meio de duas lógicas estruturais: uma de natureza física e a outra, cultural. Por um lado, 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. Por outro, o epistemicídio em decorrência das estratégias sutis de imposição cultural, muitas delas viabilizadas por meio dos processos educativos escolares. Salientamos que esta última lógica — o epistemicídio —, tem distanciado os atores sociais das discussões que envolvem a temática ambiental. Entre tais atores encontram-se os docentes que, com uma função pedagógica e social importante, atuam — com frequência — como um dos principais agentes no processo de difusão de determinadas informações e de inculcação dos seus respectivos significados.

Educação Ambiental e representações sociais: das contribuições teóricas ao percurso metodológico da pesquisa

Para compreender as informações e os significados atribuídos ao ambiente, enquanto resultado dos processos de elaboração das representações sociais, apostamos em uma pesquisa que envolve os contributos teóricos e metodológicos de dois campos epistemológicos: por um lado, o da Educação Ambiental; por outro, o da Teoria das Representações Sociais (TRS). Tal

aposta consiste na compreensão de que Educação Ambiental e as representações sociais têm determinadas características em comum, as quais integram e, ao tempo, alentam *conhecimentos, propostas e práticas específicas*. Ambas consideram os sujeitos como construtores e reconstrutores de saberes que lhes outorgam a capacidade de uma formação para a transformação social. Igualmente, reconhecem a relevância da subjetividade dos atores sociais, dos aspectos históricos e culturais, que as inscrevem nos saberes populares, bem como nas produções científicas, e das imposições de verdade que contribuem para a exclusão social (REIGOTA, 2011; JODELET, 2011).

O entrelaçamento desses dois campos foi delineado a partir do reconhecimento das potencialidades da Educação Ambiental brasileira, “conhecida pelo seu engajamento político na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática” (REIGOTA, 2008, p. 61), em congruência com outras perspectivas de mais amplo percurso geográfico e social (CARIDE; MEIRA, 2001). Do mesmo modo, temos as possibilidades da Teoria das Representações Sociais, enquanto “instrumento para um melhor conhecimento da realidade social e uma melhora na forma de intervenção sobre ela” (JODELET, 2011, p. 24). Desse entrelaçamento, apostamos no enfoque da pesquisa qualitativa, inscrita na TRS em sua abordagem etnográfica, da qual Denise Jodelet e Serge Moscovici configuram como dois dos principais interlocutores, defendendo que as representações sociais emergem como um modo de compreender um objeto particular. Uma forma como que o sujeito adquire a capacidade de definição; ou seja, uma função de identidade que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2010).

A busca por este valor simbólico foi contextualizada na Amazônia brasileira, na cidade de Castanhal, Pará. A escolha por esta territorialidade justifica-se em função dos diferentes interesses político-econômicos que, na sua perspectiva ambiental, têm alterado drasticamente as dinâmicas sociais da região. Os impactos ambientais causados por tais interesses ressaltam diferentes demandas sociais; entre elas destacam-se as seguintes necessidades: a) refundar o cotidiano pedagógico a partir do diálogo com a realidade das mulheres, dos homens e da natureza amazônica (ANDRADE, 2014);

b) intensificar o compartilhamento de saberes a partir de uma perspectiva intergeracional (ADAMS; MURRIETA; NEVES, 2006); c) dialogar com a realidade cotidiana por meio de um viés de dentro para fora (ALMEIDA-VAL, 2006); d) visibilizar as dinâmicas sociais e os estilos de vida que caracterizam a formação identitária amazônica (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009); e) ressignificar as lutas sociais enquanto resultado da memória histórica da sua população e, portanto, elaborar estratégias de fortalecimento da cidadania (ANDRADE; CARIDE, 2016).

Todas as demandas apresentadas vinculam-se aos contextos educativos escolares, especialmente ao da formação e da prática docente — razão pela qual a pesquisa foi desenvolvida no sentido de (re)conhecer o processo de inserção da Educação Ambiental na formação em Pedagogia de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Castanhal, Pará. A pesquisa foi protagonizada por 121 docentes que responderam a um questionário elaborado *ad hoc*, complementado por dois grupos de discussão e pela observação participante.

Antes de adentrarmos nas discussões dos resultados, consideramos importante fazermos uma breve apresentação do perfil dos 121 participantes na pesquisa. Em relação aos aspectos pessoais, os dados indicam que 89,3% são mulheres, o que confirma a presença majoritariamente delas no desempenho da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a maioria dos docentes são pessoas jovens, uma vez que 68% deles têm 45 anos ou menos. No que diz respeito aos *aspectos da formação*, as informações obtidas indicam que um 71% 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 um 38% dos docentes pesquisados. No tocante aos *aspectos da profissionalização*, as informações confirmam que um 54,5% dos docentes têm mais de dez anos de experiência no magistério e que 95% desfrutaram de uma condição de empregabilidade amparada no regime estatutário.

Educação Ambiental e a formação docente na Amazônia: cenários de invisibilidades e de produções de inexistências

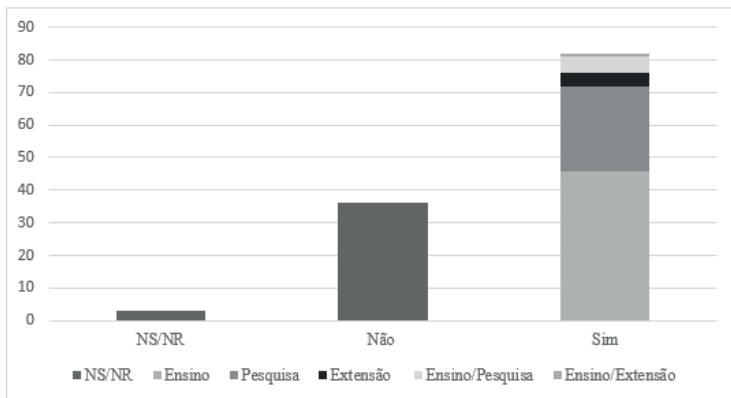
Nas últimas quatro décadas a Educação Ambiental enquanto política de Estado tem sido, gradativamente, inserida no cenário acadêmico brasileiro (SILVA, 2013). Desde a Declaração de Tbilisi (1977), do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) de 1975 e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999, o tema da formação de docentes em Educação Ambiental vem sendo apresentado como um dos eixos estratégicos para a implementação de processos educativos inovadores e mesmo alternativos. Desde então, tem ganhado força e visibilidade nos espaços universitários brasileiros, perpassando pelos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, chegando a projetar as suas propostas formativas em outros cenários educativos (comunitários, rurais e urbanos, etc.). Sua construção no âmbito universitário foi permeada pela ideia de um “fazer educativo que é constituído objetiva e subjetivamente, configurando um campo de saber fortemente investido das experiências de vida” (CARVALHO, 2004, p. 22) e, portanto, como um “quefazer” que não é alheio às realidades cotidianas amazônicas.

Para os docentes, estas realidades, associadas à Educação Ambiental, são conformadas a partir de múltiplas ações e interesses que perpassam por diferentes *espaços-tempos* ou contextos. Logo, as práticas de formação acadêmica configuram-se em um território em disputa constante, no qual as forças opostas lutam em função de interesses divergentes. Entre eles encontram-se o aniquilamento das subjetividades e alteridades das comunidades locais, bem como a resistência aos modelos hegemônicos. Contudo, para fortalecer esta resistência, um dos desafios da Educação Ambiental consiste em criar as bases para a compreensão da realidade a partir de um referencial distinto daqueles que visam a sua abordagem unilateral e descontextualizada (AZEVEDO; HIGUCHI; BARCELOS, 2009; BARCHI, 2012).

Para além dessa descontextualização, a Educação Ambiental precisa, também, superar a visão excludente e verticalizada dos conhecimentos e, portanto, valorizar os saberes esquecidos e marginalizados. Em outras

palavras, desestabilizar o comodismo da ciência moderna e, assim, superar a lógica comportamental constantemente implícita e explícita no discurso ambiental (PELICIONI, 2002; REIGOTA, 2009), para então assumir em todos os seus significados os princípios da complexidade e da interdisciplinaridade (LEFF, 2004). Para tanto, é necessário dialogar com a realidade vivenciada, valorizar a participação e a construção de saberes plurais, apresentar caminhos diversificados e, assim, discutir o cotidiano nas práticas acadêmicas de formação docente (AZEVEDO; HIGUCHI; BARCELOS, 2009; REIGOTA, 2011). Motivos esses pelos quais resultou-nos importante conhecer o processo de inserção da Educação Ambiental nos currículos universitários.

Gráfico 1 – Inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia: *espaços-tempos* de formação docente no contexto amazônico (N=121)



Fonte: Os autores (2017).

As informações apresentadas no Gráfico 1 possibilitam-nos perceber, em termos gerais, os posicionamentos assumidos pelas instituições acadêmicas universitárias, no tocante à inserção da Educação Ambiental nos currículos formativos dos cursos de Pedagogia. As respostas dos protagonistas da pesquisa confirmam os argumentos de Silva (2013) ao enfatizar que a Educação Ambiental tem sido gradativamente inserida no espaço acadêmico tanto das

instituições públicas como privadas. No entanto, no âmbito pesquisado, a sua abordagem ainda permanece, em parte, condicionada à matéria eletiva; ou seja, nem todos os estudantes têm a oportunidade de participar das discussões teóricas e metodológicas que se adscvem ao campo da Educação Ambiental.

Apesar da constatação da presença da Educação Ambiental nos processos de ensino-aprendizagem, os dados revelam as dificuldades das instituições acadêmicas, nos diferentes níveis do sistema educativo, de estabelecer conexões e redes de construção e socialização de saberes a partir da realidade cotidiana. Ressalta-se a fragilidade em associá-las aos segmentos de pesquisa e de extensão, portanto, reduzindo as possibilidades dos estudantes de ampliarem o diálogo da temática com outros atores e coletivos sociais. Os dados podem ser compreendidos, também, como um expoente da lógica de distanciamento da universidade da sua realidade envolvente, uma vez que mesmo na Amazônia, uma territorialidade na qual foram impostas diversas problemáticas ambientais, a Educação Ambiental não foi oportunizada na formação de 36 docentes, em diferentes instituições educativas. Nas que houve tal oportunidade, os docentes enfatizam a sua pouca discussão no conjunto dos saberes.

Ao responder o questionário pensei na minha formação acadêmica, tive poucas aulas sobre a Educação Ambiental, pouca coisa mesmo e não teve aprofundamento do tema. Agora vejo que o que interessa para nós não é o mesmo que interessa pra eles, estamos aqui enfrentando muitos problemas ambientais diariamente e precisamos de uma formação sólida para desenvolvermos atividades significativas na sala de aula (G2-P4).

Os dados revelam que, para além das necessidades reais das populações e das possibilidades de construir, conjuntamente, saberes que dialogam com a realidade, o que se observa é uma notória fragilidade das universidades em estabelecer uma proposta crítica e comprometida com o desenvolvimento da Educação Ambiental, pautada nas experiências cotidianas (ANDRADE, 2016). O reconhecimento das práticas acadêmicas como um *espaço-tempo* de formação implica pensá-las como um “contexto” de socialização e construção de saberes que dialogam reciprocamente na realidade social materializada

(SPINK; ALVES, 2011). Este diálogo pode ser refundado a partir de diferentes ações incentivadas e articuladas pelas universidades.

É mais do que necessário, mesmo que pareça um tema bobo e sem importância, que todo mundo pensa que sabe e a universidade deveria tomar para si essa responsabilidade. Na época do meu curso, nunca vi nada sobre meio ambiente, e olha que eu me formei em 2007, naquela época já se falava muito sobre aquecimento global e poluição das águas. Eu acho que tanto os governantes, como as universidades e até mesmo as escolas devem considerar um conjunto de fatores, para que haja uma evolução das ações, pois existe muito discurso e a prática? Será que está acontecendo mesmo na prática? A minha formação me diz que não (G2-P5).

Um diálogo que Paulo Freire (1987, p. 45), considerou como uma exigência existencial — “o encontro [... que] não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes” — e que, tempo atrás, significamos como um dos principais suportes das aprendizagens no interior e exterior das comunidades universitárias (CARIDE, 2016). As falas dos protagonistas da pesquisa reforçam a necessidade da exigência existencial, percebida no distanciamento da universidade da vida cotidiana amazônica, e, portanto, da superação da produção de inexistências da realidade local na formação acadêmica.

Convida-nos, entre outras questões, a reivindicar “a importância *do contexto estar na base da configuração curricular*, sobretudo quando este contexto cultural e social, para o qual e no qual os professores são formados, apresenta características tão peculiares” (FELÍCIO; SILVA, 2017, p. 159, grifos dos autores). Remete-nos, entre outros aspectos, a ressaltar que as práticas acadêmicas se inserem em outros *espaços-tempos* de formação, precisamente os das práticas políticas de governo (ALVES, 2010). Ainda que reconheçamos a sua finalidade, a que lhe concede o status de elemento importante à constituição da rede de *vigilância* (CERTEAU, 2000), é necessário que reiteremos, também, as suas implicações à formação docente.

Ao adentrarmos nas políticas públicas, estamos considerando que as respostas afirmativas dos 82 docentes, em relação à inclusão da Educação

Ambiental no currículo dos cursos de Pedagogia, representam um salto quantitativo. Quantitativo, pois nem mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2005 e 2006 mencionam a Educação Ambiental, ainda que de forma simplista. Isto implica conjecturar sobre duas questões fundamentais, entre outras: a) que a sua inserção no concurso de Pedagogia segue as orientações mais gerais que formam a Política Nacional de Educação Ambiental; b) que a sua abordagem se configura em uma tentativa de estabelecer uma relação entre as práticas acadêmicas e a realidade amazônica.

Embora reconheçamos os avanços em matéria de inclusão da temática ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia na realidade pesquisada, os discursos dos docentes sinalizam no sentido da produção de inexistência. Especialmente, quando ressaltam que “tudo isso é uma pena, até porque no meu curso não foi trabalhado nada sobre meio ambiente e Educação Ambiental. Para mim a educação é o caminho, uma das alternativas para que a gente venha a minimizar, até certo ponto, os problemas ambientais da nossa realidade” (G2-P5). Na mesma medida, reivindicam que “é necessário que as autoridades, os órgãos públicos também cumpram a sua parte, oferecer ao professor uma oportunidade de se qualificar e desenvolver práticas que contribuam para a preservação do meio ambiente em que vivemos” (G2-P5). As reivindicações e reclamos sociais dos docentes podem ser interpretados enquanto “protagonismo social que secularmente vem resistindo, dentro das suas possibilidades, às investidas do grande capital” e, portanto, sinaliza tempos pós-hegemônicos no contexto amazônico (ANDRADE; CARIDE, 2016, p. 36).

A necessidade de uma Educação Ambiental que dialogue e transforme as realidades

Ao reivindicar a Educação Ambiental na formação docente, os protagonistas da pesquisa não se referem a sua inclusão de forma generalizada e descontextualizada da realidade, tal como se apresenta nas políticas públicas, nas cartilhas e nos programas educativos (BARCHI, 2012). Ao

contrário, nos enunciados de seus discursos, a cotidianidade constitui-se enquanto um espaço legítimo de construção e aplicabilidade de seus saberes. Por isto é considerada um espaço de diferentes *leituras do mundo*, em função da dialogicidade que a integra (REIGOTA, 2011). O cotidiano, neste caso, revela-se nas vivências universitárias, nas quais os docentes relatam que a disciplina “foi rápida, mas foi ótima a discussão sobre o meio ambiente, fizemos uma pesquisa nos igarapés e lixões da cidade. Outro dia [...] estava lembrando que naquela época, nossa turma fez a pesquisa vendo que posteriormente poderia acarretar problemas” (G1-P5). Igualmente, o cotidiano e a formação docente são confrontados com a realidade amazônica.

Apesar de ter estudado muito pouco sobre Educação Ambiental na universidade, eu vejo que o mundo vive num dinamismo terrível, hoje não é amanhã, século XXI acaba de começar e cidades inteiras foram transformadas e invadidas por fenômenos, invasão do próprio homem que destrói e degrada a natureza, e os professores precisam estar preparados para ensinar aos alunos que o progresso chega junto com a devastação e que precisamos defender aquilo que é nosso (G2-P4).

A afirmação “defender aquilo que é nosso” (G2-P4) refere-se literalmente à Amazônia, com todas as potencialidades e riquezas da biodiversidade e da sociodiversidade que ela representa. A proposta de tal defesa implica reconhecer que essa região foi e continua sendo marcada por fortes tensões ideológicas e políticas, nas quais a arte de governar sustenta-se em desenvolver os elementos constitutivos da vida cotidiana, de tal maneira que o seu desenvolvimento reforce também a potência do Estado. As políticas públicas atendem a esta finalidade, de modo que seria ingênuo pensar que as propostas de inclusão da Educação Ambiental nos programas de formação docente estivessem voltadas a outros objetivos.

Considerarmos esta teoria remete-nos a considerar a possibilidade de que a abordagem da Educação Ambiental tenha acontecido por meio de ações pontuais, pautadas predominantemente em concepções naturalistas e antropocêntricas, tais como as identificadas nos estudos de Reigota (2001) e Tristão (2004). Certamente, tais políticas atendem as demandas do Estado

em reproduzir os seus interesses e, deste modo, manter a sua condição de poder. Logo, as práticas acadêmicas descontextualizadas da realidade produzem inexistências e, assim, silenciam as potencialidades críticas da Educação Ambiental, principalmente, a sua contribuição para o exercício da cidadania (REIGOTA, 2008). Ao considerar tais inexistências, voltemos nossa atenção aos *espaços-tempos* nos quais a Educação Ambiental foi trabalhada nas práticas universitárias, o modo de sua inserção nos currículos acadêmicos.

Quando eu estava estudando tive a oportunidade de ter essa disciplina, só que foi uma coisa tão rápida, no meu conceito foi uma das melhores disciplinas que eu tive no curso de Pedagogia. É uma questão assim, antes eu pensava: mas se eu faço e o outro não faz, vai adiantar? Sabe, a partir dessa disciplina são coisas que até hoje eu levo pra minha vida, e tento praticar na minha casa, aonde eu vivo com as pessoas mais próximas, já estou fazendo um bem enorme. É algo mais de consciência [...]. Pois são práticas simples que fazem a diferença e muitas das vezes não percebemos, esperamos que só que o outro faça para fazer também, por isso é importante estar trabalhando essa questão sim (G1-P3).

No discurso apresentado identificamos diferentes elementos que traduzem o modo de inserção da Educação Ambiental nos cursos de Pedagogia, assim como alguns elementos que revelam a importância a ela atribuída. Sobre este tema, defendemos que o seu desenvolvimento no cenário da Amazônia deve ser pautado como um bem comum cotidiano, nas realidades histórica e socialmente construídas, de modo que contribua para “a desconstrução de clichês e *slogans* simplistas sobre as questões ambientais e a construção de um conhecimento mínimo (ou representações sociais qualitativamente melhores) sobre temas complexos e desafios da nossa época” (REIGOTA, 2011, p. 86).

A contextualização da Educação Ambiental pode contribuir, também, para desvelar as verdades historicamente impostas: reconhecer que os discursos que se distanciam dos saberes tradicionais locais estão permeados de significados que simplificam a complexidade ambiental, ao tempo que ocultam as interações complexas subjacentes aos interesses hegemônicos. A necessidade

de tal desocultação se faz perceptível nas falas dos sujeitos participantes na pesquisa, uma vez que é possível identificar um misto de representações e sentimentos, que estão impregnados de *esperança, angústias e lamentações*.

Reconhecem, portanto, a importância da Educação Ambiental não somente na formação docente, mas também na sua dialogicidade *com* a vida. Revela-se, assim, o sentimento de *esperança* para enfatizar que nos discursos dos docentes está implícito que a Educação Ambiental representa uma possibilidade de mudança da realidade social. Os enunciados dos seus discursos trazem consigo a percepção de “um novo sujeito que se vê como parte dessa mudança societária e a compreende como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo incluindo o mundo inteiro e os estilos de vida pessoal” (CARVALHO, 2005, p. 58). Esta leitura é pertinente porque “o princípio da *conscientização* procura chamar atenção dos habitantes do planeta para os problemas que afetam a todos” (REIGOTA, 2011, p. 89).

Os discursos dos docentes não deixam dúvidas de que eles são conscientes da necessidade de ampliar o debate *com* a Educação Ambiental, dialogar com os seus saberes, com as suas verdades e com as suas leituras de realidade cotidiana. Desse modo, consideram que “não tem como fugir, não tem como não pensar nesse tema, até porque a nossa sociedade está muito necessitada, a gente ver por onde passa que a situação está ficando crítica, em questão ambiental”. Nesse sentido, complementa “também tive essa disciplina no meu curso, me formei em 2009, por sinal foi a única turma que teve essa oportunidade. No caso do tema foi muito bom, embora o tempo tenha sido curto, foi bastante proveitoso” (G1-P4).

Apesar do sentimento de *esperança*, os discursos dos docentes apresentam, também, outra face da realidade, na qual suas *angústias* estão relacionadas à percepção da abrangência da problemática ambiental na região. Do mesmo modo, percebem os interesses contraditórios que direcionam a atuação do Estado no enfrentamento da problemática ambiental e, portanto, se sentem impotentes diante das relações desiguais de poder. Isto porque, para eles “quando a *conscientização* parte dos governantes, parece que as pessoas absorvem mais rápido, do que quando parte do professor e da escola” (G1-P5). Tal discurso pode ser compreendido como uma representação

compartilhada pelo coletivo que, possivelmente, não se identifica com as ações empreendidas por meio das políticas públicas educacionais. Um movimento de resistência que não reconhece a legitimidade das políticas de formação docente que orientam as práticas acadêmicas universitárias.

As respostas das que se faz uso na pesquisa refletem, também, seus anseios pelo reconhecimento de sua profissionalização, associada à luta contra os interesses que emergem e convergem para as problemáticas ambientais. Esta constatação apresenta-se como um sentimento coletivo de *lamentações* que pode ser analisado a partir de várias perspectivas. Porém, de acordo com os interesses da pesquisa, adentraremos três delas: a) a importância atribuída à Educação Ambiental na formação docente; b) o espaço destinado à Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia; e, c) a percepção dos problemas ambientais instalados na Amazônia.

As informações da pesquisa não deixam dúvidas em relação ao interesse dos docentes por esta temática, considerando-a como “uma das melhores disciplinas” (G1-P3). Este posicionamento pode estar relacionado à constituição da identidade do educador ambiental, que “é algo definido sempre provisoriamente, com base em parâmetros que variam segundo o informante, suas filiações moldando-se de acordo com a percepção e a história de cada sujeito ou grupo envolvido com essa ação educativa” (CARVALHO, 2005, p. 58). Para os docentes, ainda que a inclusão da Educação Ambiental não tenha recebido a importância devida, “despertou a preocupação de que somos responsáveis pelo futuro de todos” (P3). Novamente, revela-se a identidade das e dos educadoras/educadores ambientais a partir das representações que têm sobre o que significa uma responsabilidade compartilhada. Porém, como sugerem os dados, tal responsabilidade não foi construída isoladamente no espaço universitário, estando arraigada na memória social de um grupo que luta por dar continuidade, no futuro, aos seus saberes e práticas socioculturais e ambientais (ANDRADE, 2016).

Considerações finais

A intencionalidade de estabelecer um diálogo *com* a Educação Ambiental na formação inicial docente partiu da necessidade de desvelar os saberes socialmente construídos nos espaços acadêmicos universitários no contexto da Amazônia brasileira. No âmbito das políticas de governo e das práticas de formação docente, os dados da pesquisa indicam uma série de fatores que nos levam a duvidar que a Educação Ambiental, no contexto estudado, tenha sido gradativamente inserida no espaço acadêmico. Ao contrário, observam-se as dificuldades das instituições, sejam elas públicas ou privadas, em estabelecer conexões que criem redes de articulação e socialização de saberes pautados nas experiências cotidianas, sobretudo, nas atividades de pesquisa e extensão. Em outras palavras: reafirmam os cenários de produção de inexistências da realidade, de saberes e de práticas locais que sucumbem diante do fortalecimento dos mecanismos de reprodução cultural.

Apesar das poucas oportunidades formativas promovidas pelos segmentos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, reiteramos que o significado atribuído à Educação Ambiental continua a ganhar relevância sociopolítica entre os protagonistas da pesquisa. Acreditamos que esta relevância está associada à identidade amazônica e às representações sociais historicamente construídas, aos saberes ancestrais que são compartilhados, à reafirmação da cultura e dos saberes populares que ressignificam as lutas contra os processos de homogeneização produzidos desde o processo de invasão, *apropriação e violência* — colonização — da Amazônia.

A pesquisa indica, também, que a relevância sociopolítica atribuída à Educação Ambiental se apresenta tímida, o que retrata o poder das relações assimétricas quando se trata de valorizar determinados saberes e silenciar outros. Entretanto, os participantes na pesquisa reconhecem a importância da Educação Ambiental associada à formação docente e, por esta razão, anseiam e atuam para sua contextualização nas práticas universitárias. Para os docentes, a Educação Ambiental representa uma possibilidade de mudança da realidade social. Contudo, reconhecem que à medida que o discurso ambiental se distancia das representações do ambiente, enraizadas nos saberes das comunidades tradicionais, tal discurso se aproxima dos interesses que divergem das necessidades das comunidades locais, da preservação e do respeito ao ambiente.

Referências

ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (org.). *Sociedades caboclas amazônicas: invisibilidade e modernidade*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 15-32.

ALMEIDA-VAL, V. A Amazônia não é só paisagem! *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 24-26, 2006.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas *com os cotidianos*: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 13, p. 1195-1212, 2010.

ANDRADE, F. M. R. Educación Ambiental na Amazonía: das representacións sociais ás prácticas pedagógicas cotiás. *Revista Ambientalmente Sustentable*, La Coruña, v. 2, n. 18, p. 49-64, 2014.

ANDRADE, F. M. R. Environmental education in Amazon region: a study with social representations of pedagogues in public schools in the city of Castanhal-Pará (Brazil). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 28, p. 263-264, 2016.

ANDRADE, F. M. R.; CARIDE, J. A. Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. *Revista Espacios Transnacionales [En línea]*, v. 4, n. 7, p. 34-48, jul./dic. 2016.

AZEVEDO, G. C.; HIGUCHI, M. I.; BARCELOS, V. Contribuição do INPA na formação continuada de professores em educação ambiental: desafios, práticas e reflexões! *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 89- 109, 2009.

BARCHI, R. A filosofia cínica e as perspectivas ecologistas em educação. *Fermentario*, Montevideo, n. 6, p. 1-18, 2012.

CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel, 2001.

CARIDE, J. A. La Pedagogía Social en el diálogo de las Universidades con la Educación Popular y la Educación Social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)*, v. 38, n. 1, p. 85-106, 2016. Disponível em: <<http://www.crefal.edu.mx/rieda/rieda-2016-1/contrapunto2.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

- CARVALHO, I. C. Biografia e formação na educação ambiental: um ambiente de sentidos para viver. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, [Novembro], p. 21-27, 2004.
- CARVALHO, I. C. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. (org.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.
- CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana-Biblioteca Francisco Xavier Clavigero, 2000.
- FELÍCIO, H. M.; SILVA, C. M. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, 2017.
- 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.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- JODELET, D. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2011.
- LEFF, E. *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI, 2004.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PELICIONI, A. F. *Educação ambiental: Limites e possibilidades de uma ação transformadora*. 202 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- REIGOTA, M. *Meio Ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 2001.
- REIGOTA, M. Cidadania e educação ambiental. *Psicologia & Educação*, São Paulo, n. 20 [Edição Especial], p. 61-68, 2008.

REIGOTA, M. Educação ambiental brasileira: a construção da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. *Interações*, v. 5, n. 11, p. 1-7, 2009.

REIGOTA, M. *A floresta e a escolar: por uma educação ambiental pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-47, 2007.

SILVA, M. L. A educação Ambiental no ensino superior brasileiro: do panorama nacional às concepções de alunos (as) de pedagogia na Amazônia. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Porto Alegre, [Especial, Março], p. 18-33, 2013.

SPINK, P. K.; ALVES, M. A. O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. *O&S*, Salvador, v. 18, n. 57, p. 337- 343, 2011.

TRISTÃO, M. *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Cosmological perspectivism in Amazonia and elsewhere. *Hau - Journal of Ethnographic Theory* (Masterclass Series), v. 1, p. 45-168, 2012.

Recebido: 12/07/2017

Received: 07/12/2017

Recibido: 12/07/2017

Aprovado: 10/10/2017

Approved: 10/10/2017

Aprobado: 10/10/2017