Ambiente & Educação
Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533
Volume 26 | nº 1 | 2021
Artigo recebido em: 23/07/2021
Aprovado em: 25/07/2021

Fábio Pessoa Vieira
[Licenciado e bacharel em Geografia. Mestre em Educação. Doutor em Ciências do Ambiente. Professor adjunto da Universidade Federal da Bahia].
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4803-1549

Marcileia Oliveira Bispo
[Possui graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade do Tocantins - UNITINS (1996), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio Ambientais -Universidade Federal de Goias IESA/UFG. É professora Associada na Universidade Federal do Tocantins no curso de Geografia e no Programa de Pós-graduação em Geografia/Porto Nacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, educação ambiental, formação de professores, meio ambiente e representações, território e comunidades tradicionais.].
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2017-8773

ENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES SUSTENTÁVEIS COM A DECOLONIALIDADE

Environmental engagement and education: sustainable possibilities with decoloniality

Resumo

O presente artigo discorre a respeito da existência de sustentabilidades estruturadas no envolvimento ambiental presente na RESEX do Extremo Norte do Tocantins, e na Ilha do Bananal. É uma pesquisa qualitativa, com viés etnográfico, cujo objetivo foi compreender o sustentável, existente na escala do lugar, visando contrapor a ideia de que o desenvolvimento sustentável é único para todos os locais. Metodologicamente nos alicerçamos, com inspiração fenomenológica, em narrativas de histórias de vida das extrativistas e dos indígenas. Tais narrativas, propiciaram compreender que temos modos de vida, que ao se constituírem em relações de envolvimento com o lugar, concede à Educação Ambiental entendimentos outros, para além de uma unicidade, sobre ser sustentável.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Território, Quebradeiras de Coco; Indígenas.

Abstract

This article discusses the existence of structured sustainability in the environmental involvement present in the RESEX in the Extreme North of Tocantins, and in Ilha do Bananal. It is a qualitative research, with an ethnographic bias, whose objective was to understand the sustainable, existing at the scale of the place, aiming to counteract the idea that sustainable development is unique for all places. Methodologically, we are based, with phenomenological inspiration, on narratives of life stories of extractivists and indigenous peoples. Such narratives made it possible to understand that we have ways of life, which, when constituted in relationships of involvement with the place, grant Environmental Education other understandings, in addition to being unique, about being sustainable.

Keywords: Environmental Education; Sustainability; Territory; Quebradeira de Coco; Indigenous people.

Introdução

Um diálogo que se materialize a partir de uma multiplicidade de saberes, e na qual a Educação Ambiental possa se constituir. É assim, que trarei mundos possíveis e já presentes em uma comunidade tradicional e outra originária, no Tocantins que constroem o sustentável a partir de suas pedagogias, pautadas em um envolvimento ambiental. Sustentabilidade que entendemos ser ricas e potentes para estarem no debate de uma Educação Ambiental dialógica e ecológica.

Estes mundos são de comunidades da Reserva Extrativista do Extremo Norte do Tocantins, e de povos indígenas Javaé que habitam a Ilha do Bananal. É com estes, e outros mundos existentes que se desapeguem de uma lógica moderna-colonial e que estão alicerçados em uma relação ecológica, telúrica, de pertencimento com a Terra que entendemos ricos aprendizados possíveis para a Educação Ambiental.

Aprendizados, possíveis com saberes de extrativistas e indígenas e com o aporte teórico e epistemológicos decoloniais. Com a técnica da narrativa, em uma inspiração fenomenológica, e com a observação participante a pesquisa se constituiu metodologicamente e o Bem Viver emergiu a partir da dimensão vivida das mulheres quebradeiras de coco.

Apontaremos a conformação de um mundo da modernidade e da colonialidade e como este se assentou na sociedade a ideia de uma única

forma de explicação e validação do universo. O entendimento da decolonialidade como um ato de respeito à pluralidade presente no mundo, além de um sustentável constituído em uma solidariedade ecológica entre homens e, sobretudo, mulheres serão apresentadas para sustentar o objetivo deste artigo: apresentar uma Educação Ambiental dialógica, plural e fundada no envolvimento ambiental de mulheres, quebradeiras de coco, no Extremo Norte do Tocantins, e de indígenas na Ilha do Bananal

O conhecimento sobre o viés da ciência modernidade

A ciência da modernidade busca explicar o mundo com base em vários aspectos que almejam um suposto universalismo que não é universal. Não é, pois não somos únicos. Somos plurais em várias dimensões. Pluralidade presente em modos de vida de homens e mulheres em sua relação, em seu envolvimento com a Terra. Pluralidades que se revelam na produção de saberes, por intermédio de ricas pedagogias existentes nos mais diversos territórios. É com esta pluralidade que acreditamos na potência de uma Educação Ambiental decolonial

No entanto, entendemos que é necessária uma breve explicação a respeito de como a modernidade fundamenta uma ciência cujo conhecimento se estrutura na ignorância, nega as subjetividades, se arroga o único válido, e que está descontextualizado das experiências vividas. Lander (2005, p.13), expõe que a ideia de modernidade, possui quatro dimensões básica que são: o progresso que classifica e hierarquiza os atrasados dos modernos; uma falsa premissa de “naturalização” das relações sociais e econômicas por um viés desenvolvimentista; uma ontologização das múltiplas separações; e a pretensa superioridade dos conhecimentos produzidos pela sociedade moderna.

É assim, que a modernidade se estrutura em um mundo que passa a não ser mais a Europa, em termos espaciais e territoriais. Quijano e Wallesrtein (1992, citados por MIGNOLO, 2005) denominaram este sistema, como: sistema mundo moderno-colonial.

Mundo que se sustenta por intermédio de um padrão de comportamento que advém de homens brancos e europeus que invadem territórios, subjugam conhecimentos e praticam genocídios na América, em especial, na porção

central e sul deste continente. Como Vieira (2017) expôs, as bases para a consolidação do mundo moderno-colonial tiveram como pilares a escravização de diversos povos originários, sobretudo os indígenas, bem como negros sequestrados da África – continente que posteriormente passa a ser objeto espacial para a consolidação do mundo moderno-colonial. Isso ocasionou a destruição, em larga escala, das florestas da América, seja para a retirada de metais preciosos como ouro e prata, seja para a implantação das monoculturas, o que deu início ao processo de espoliação da natureza em larga escala.

Consolidando o mundo moderno-colonial constitui-se uma ciência cujo paradigma se baseia na exclusividade da racionalidade e na objetivação do mundo. Vieira (2017) expõe que em nome de um discurso progressista, como um direito de todos, a ciência racionalista e objetificadora contribuiu para fomentar o "desenvolvimento" pautado na extração e no consumo desenfreado dos elementos presentes na natureza tornados mercadorias, acentuando a degradação ambiental.

A explicação do mundo por uma ciência cuja fundação é feita em várias cisões do mundo real, como entre natureza *versus* sociedade, razão *versus* subjetividade, dentre outras e que se baseiam na construção de teorias que coloca o conhecimento sob o comando de leis universais, regras fixas e padrões imutáveis para explicar os fenômenos do mundo serve à construção do mundo moderno-colonial, pois:

> Estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o *moderno*, o *avançado*) e os Outros, o restante dos povos e culturas do planeta. (LANDER, 2005 ,p.10).

Ademais, a ciência da modernidade despreza todas as formas, os Outros como destacou Lander (2005), de conhecimento existentes, sólidas e que estruturavam diversas comunidades originárias na América que já coexistiam no e com o mundo antes do advento da modernidade. Conhecimentos que são corporizados e contextualizados ao vivido e, portanto, distante do proposto pela ciência da modernidade.

No entanto, a separação entre natureza e sociedade centrada, sobretudo, na ideia de racionalidade e objetivação em muitas situações faz com que a rica diversidade, não apenas de espécies vegetais e animais, mas sobretudo de culturas, saberes, modos de vida existente no mundo natural, seja ignorada.

Racionalidade e objetivação, que dentre outros aspectos matematiza o mundo natural. Torna-o geométrico e explorável: “Para Galileu, por exemplo, a natureza é um livro escrito numa língua que não se compreende se não se conhecem os respectivos caracteres, os quais não são outros senão as figuras matemáticas” (HADOT, 2006, p.148).

Diante da constituição de um conhecimento, o da ciência da modernidade, buscaremos entender como a Educação Ambiental se alicerça na colonialidade do poder.

A educação ambiental sob a égide da colonialidade do poder

A colonialidade do poder, Quijano (1997) constitui a ideia de um mundo, o da modernidade, que emerge de histórias contadas por um único viés, que apagam memórias, e silenciam vozes, conforme destaca Mignolo (2005). As experiências vividas de uma diversidade de homens, mulheres e crianças que constituíam múltiplas comunidades e nações na América Latina, ao serem caladas, silenciam, matam, exterminam múltiplos saberes e consequentemente possibilidades de aprendizados com Pedagogias elaboradas no saber e no fazer cotidianos como atos educativos voltados para o viver.

Assim, a colonialidade do poder sustenta a produção de um conhecimento centrado nos ideais do sistema mundo moderno-colonial, e que, portanto, concernente aos estudos ambientais, traz a ideia de que há uma ciência e uma única maneira de solucionar os problemas ambientais.

Pautada no paradigma da modernidade as discussões sobre a degradação ambiental passa a ser discutida em larga escala na sociedade moderna, após o final da Segunda Guerra Mundial, como destaca Rodrigues, (2006), e inserções de novas tecnologias são apresentadas como suficientes para solucionar a degradação ambiental (Vieira, 2017).

Temos um entendimento que há um grave equívoco na ideia de que a renovação tecnológica solucionará os problemas ambientais, uma vez que o uso excessivo das tecnologias – que em uma sociedade capitalista está, dentre outros fatores, voltada para o aumento da produtividade e, consequentemente, do lucro – é o responsável por um viés de dominação e de conquista da natureza.

A Educação Ambiental, passa a ser inserida no debate da sociedade moderna e nos espaços institucionais formativos, como escolas e universidades a partir de concepções conservacionista e pragmática, criando a ideia de que a criação de "bons" hábitos nos humanos de maneira individualista para com a natureza, e as inserções de novas tecnologias são suficientes para solucionar a degradação ambiental.

Vieira (2020), destaca que desta maneira, na Educação Ambiental, ficamos presos em uma "armadilha paradigmática" (GUIMARÃES, 2006) na qual uma racionalidade hegemônica fragmentária, simplista, reduz a realidade. Educação que se constitui sob as égides do paradigma da modernidade, e fundamentada em uma lógica que põe em pares opostos, elementos que intrinsecamente estão amalgamados na teia da vida, como natureza, cultura, ser humano.

Uma Educação Ambiental que encobre os reais causadores da problemática ambiental, se constitui em sua essência a partir da separação ser humano/natureza e na ideia de acumulação e de objetivação construída sobre a natureza. Essa construção diminui as possibilidades de pensarmos caminhos de uma real interação entre os sujeitos que constroem a Educação Ambiental com o seu mundo vivido e o seu lugar.

Em uma perspectiva decolonial, centrada na gestão territorial, incorporamos à Educação Ambiental os diversos conflitos territoriais, advindos da racionalidade econômica, difundida pelo mundo moderno-colonial existente na América Latina. Entendemos, também, que a Educação Ambiental decolonial precisa trazer para o debate o entendimento de que existe uma emergência de tendências que possibilitem uma discussão de gênero e uma efetiva participação de uma diversidade de comunidades presentes no mundo,

criando condições para que haja um diálogo de saberes, o que entendemos como uma rica possibilidade de pedagogias emergirem.

Neste sentido, a Educação Ambiental enfrenta alguns desafios no momento atual, século XXI, que apontamos, com o apoio de Tristão (2016)

> A educação ambiental, entendida, de modo geral, como uma prática com potencial emancipatório para a vida, enfrenta alguns desafios na contemporaneidade. Defendemos já em um trabalho anterior, realizado em 2001, com reedição em 2012, que alguns desses desafios que se apresentam em sua cartografia são: enfrentar a multiplicidade de visões, superar a visão do especialista, superar a pedagogia das certezas e superar a lógica da exclusão (TRISTÃO, 2012). No momento, incluímos mais um que se descortina de uma epistemologia fronteiriça, a descolonização do pensamento. Todos esses desafios estão entrelaçados; não são generalizações lineares e as afirmações estão abertas para o cruzamento com outras ideias.(TRISTÃO, p.40,2016).

É preciso então que a Educação Ambiental, não se limite apenas a reflexões epistemológicas e teóricas da colonialidade do poder, mas, que seja de fato entendida como uma prática emancipatória.

Envolvimento e racionalidade ambiental como preceitos decoloniais

Trazemos a noção de envolvimento ambiental como um preceito decolonial. A intenção não é torná-lo uma norma, uma ideia fixa, rígida, mas sim, algo que seja como uma abertura que permita aprendizagens com experiência e vivências outras. Este envolvimento se realiza com e na existência de modos de vida de comunidades tradicionais. A ideia de envolvimento é constituída em uma perspectiva de contraste à ideia de desenvolvimento do mundo moderno-colonial. Vieira (2017, p.65) destaca que o envolvimento ambiental significa inclusão, comprometimento, engajamento com o espaço vivido, com o ambiente que nos constituímos.

Envolvimento que se opõe a ideia de desenvolvimento da sociedade moderna colonial que age de acordo com a própria semântica do seu prefixo **des**, ou seja, ele retira a inclusão o comprometimento o engajamento.

Assim, propomos para uma Educação Ambiental que se permita ser decolonial o envolvimento ambiental com os seus pilares, que perpassam pela: autossuficiência, pensada como um sustento em busca de uma dignidade; a conservação ambiental, que se efetiva a partir de uma resistência em defesa

do ambiente, pois só com este ambiente é possível construir sua cultura; a solidariedade de cada um para com a natureza e para com os próprios humanos e que se realiza de maneira horizontal entre estes pares; e a justiça social, que se assenta em uma luta pelo direito de uso do território (VIEIRA, 2020, p.268).

Esse envolvimento se dá em sintonia com a racionalidade ambiental, proposta por Leff (2006) uma vez que a multiplicidade de mundos possíveis ocorre a partir do diálogo de saberes, seres e dos aprendizados constituídos no território. A racionalidade ambiental se propõe a subverter os preceitos que legitimaram a racionalidade produtivista do mundo moderno colonial.

Racionalidade que se sustenta em uma ética, cujo o Outro não é um complementar, que está à disposição de uma lógica produtivista, travestida de ecológica, mas, sim um Outro que com suas diferenças, também constitui saberes, produz e gesta o ambiente com seus fazeres em um envolvimento ambiental.

Logo, quando a racionalidade ambiental e o envolvimento ambiental estão presentes assumimos uma postura decolonial de trazer homens, mulheres, territorialidades, seres, vivências, histórias de Outros, que historicamente, para e a partir do mundo da colonialidade, foram minorados e subjugados.

Subjugação que negou e nega relações ecossistêmicas e simbióticas na Terra. Relações estas, que permitem compreender o mundo na imbricação vivida entre todos os modos de vida, e que vai além da lógica que separa natureza/cultura e sujeito/objeto fortemente presente na interpretação de mundo da ciência da modernidade.

É com os preceitos do envolvimento e da racionalidade ambiental que traremos, para uma Educação Ambiental decolonial, as territorialidades e territorializações como fundantes para a sua constituição.

A educação ambiental na gestão do território

Para entender, como a Educação Ambiental acontece na gestão do território apresentaremos conceitos fundamentais para tal entendimento. Ao fazermos um percurso para o entendimento de território, o qual usamos neste

trabalho, nos interessa compreender o território que é permeado por um mundo simbólico e subjetivo no qual o ser humano estabelece um vínculo afetivo e, a partir daí, constrói relações sociais, Haesbaert (1997, p. 37) nos apresenta as diferenças nos territórios: “Esta distinção entre território como instrumento de poder político e território como espaço de identidade cultural, instrumento de um grupo cultural e/ou religioso, é fundamental no mundo contemporâneo, dentro do debate entre universalidades e multiculturalidades”.

Para Santos (2007, p. 14), “o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade”. Assim, esta noção de território, expressa que este não é somente a delimitação espacial ou o limite político administrativo, mas é, sobretudo, o lugar de trocas e espaço da ação humana e que revela “ações passadas e presentes” (SANTOS, 2007, p. 247).

Nesta perspectiva, o território revela então diferenças e contrastes por evidenciar a materialidade e a própria ação que produz essa materialidade. “O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro, a própria complexidade de seu uso” (SANTOS, p.12, 2000). O território é a base material da sociedade, mas é também dinâmico, pois se constitui de agentes que estabelecem relações, portanto, envolve aspectos relacionais entre a base material e seus agentes.

Nesta direção, “o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território em si. O território usado é o chão mais a identidade (SANTOS, 2007, p. 14). Assim, o território é uma porção do espaço que foi apropriado por uma coletividade; é dessa apropriação e a partir da identificação do território é que os atores sociais praticam a territorialidade que, em Sack (1986) reflete a dimensão simbólica do território e aponta que a territorialidade é permeada de significados:

> Territorialidade é uma expressão básica de poder, provê uma sociedade essencial de ligação entre sociedade, tempo e espaço [...] é o dispositivo geográfico por pessoas de construção de organização no espaço [...] não é nenhum instinto, mas uma estratégia complexa para afetar, influenciar e

> controlar o acesso de pessoas, coisas e relações. (SACK, 1986, p. 216).

Assim, as territorialidades em comunidades tradicionais se dão pelas ações praticadas que desencadeiam um espaço construído que precisa ser entendido a partir das relações de poder e das relações de trocas simbólicas, que se estabelecem entre os comunitários e o seu ambiente.

É na construção de suas territorialidades como um conjunto de práticas e suas manifestações simbólicas que permitem permanecerem num dado território e ali construir identidades, que entendemos que povos de comunidades tradicionais e originárias fazem uma Educação Ambiental acontecer a partir da gestão de seu território. Para Heidrich (2009, p. 274), o território e a territorialidade consistem em expressão geográfica que não são simples ocorrências, posição ou distribuição de objetos no espaço. Não é simplesmente paisagem. Trata-se da ocorrência pertinente à ação. Ação que permite fixação, separação, uso, posse.

Os suportes teóricos sobre território e territorialidade, é para contestar o que entendemos existir em uma lógica hegemônica e de pretensa homogeneidade, vigente no mundo moderno-colonial: a intenção de ditar a produção territorial nos mais diversos locais. Consideramos que isto empobrece outras trajetórias de envolvimento e uso do território, tal qual a presente em diversas comunidades tradicionais, sem, no entanto, inviabilizar que haja uma emergência de relações horizontais fundadas em rede de solidariedades, como nos aponta Santos.

Apoiados em Vieira (2018) que diverge da concepção colonizadora do mundo moderno-colonial sobre o território, compreendemos que este é um espaço múltiplo, produzido a partir da complexidade presentes nos lugares, em que os aspectos simbólicos conformam o território.

É com as territorialidades constituídas em um envolvimento ambiental, que acreditamos nas possibilidades dialógicas de saberes e de significados produzidos pelos que com possuem uma intimidade e afetividade e realizam um uso genuíno, do e no território. É com a ideia de lugar que nos envolvemos com uma emergência de saberes, que ocorre como um contraponto ao processo de formação de conhecimento de um mundo único.

Para a ideia de lugar trazemos autores que convergem para o entendimento de que este é um espaço que se constitui a partir das experiências e significações, pertencimento e envolvimento. Para Relph (1979, p.17) o lugar: "Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipo de experiência e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e de segurança".

Com Marandola Júnior (2014, p.230) aprendemos que lugar se constrói na com a cotidianidade: "[...] lugar é mais do que um conceito científico de conteúdo abstrato, lugar se refere à mundanidade de nosso cotidiano, e por isso ele é fundamental quando pensamos o ser-no-mundo e a existência".

Com essas compreensões sobre o lugar, como um espaço de vivências, afetos e pertencimento trazemos um teórico que alicerça a sua relação com a Terra, a partir do envolvimento ambiental, e que rechaça a leitura a leitura dicotômica e segregadora do mundo moderno-colonial, entre ser humano e natureza:

> Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem: "Isso é algum folclore deles"; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse dia vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem: "Não, uma montanha não fala nada". Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial. (KRENAK, 2019, p.24).

Com Krenak (2019) é possível compreender que o conhecimento é constituído com a subjetividade, com o envolvimento, pertencimento, com o mundo natural, em uma relação ecológica.

Ao buscar ampliar as possibilidades de compreender a Educação Ambiental constituída no envolvimento ambiental e que se materializa na gestão do território por parte de povos e comunidades que historicamente foram subjugadas como produtoras de conhecimento, traremos como experiências vividas pelos pesquisadores aprendizados constituídos no Tocantins

A pedagogia de comunidades tradicionais e originárias do Tocantins

Pedagogias que apresentam outros conhecimentos, para além do normatizado por espaços institucionais, na sociedade moderno-colonial, tal qual as universidades. São esses conhecimentos, plurais, são essas pedagogias que precisamos trazer para o debate educacional, pois concordamos com Arroyo (2014), que "Outros saberes de experiências feitos nessa pluralidade de sujeitos que disputam as instituições do conhecimento. Reconhecer esses Outros Sujeitos pressiona por Outras Pedagogias" (2014, p.223). Assim, que a partir de vivências profissionais e aprendizagens decorrentes destas, trazemos experiências vividas no estado do Tocantins

O que traremos são conhecimentos presentes em pedagogias que se realizam em um processo dialógico do ser humano com a Terra e que trazem para o debate o Outro. Um Outro que é indígena, quilombola, ribeirinho, pescador, periférico, camponês, açaizeiro, seringueiro, quebradeira de coco e tantos outros povos que coexistem de maneira íntima e pertencida com o natural.

Por isso, há uma sobrevivência de uma multiplicidade de culturas. Sobrevivência que não se revela, exclusivamente, em rituais, mas sobretudo enquanto diversidade epistemológica.

> Reconhecer a diversidade cultural que coloca na agenda política e pedagógica a presença dos coletivos diversos, seja como educandos, seja como movimentos sociais, culturais exige o reconhecimento da diversidade de experiências, de mundo, de pensamentos, de saberes, de formas de pensar (ARROYO, 2014, p.113).

Assim é que caminhamos para o entendimento de que a Educação Ambiental pode se constituir com pedagogias que favorece as potências do ser, do vivido, da organização ecológica e das formas de significação da natureza que se expressam e se manifestam na existência. Uma Educação Ambiental como um processo dialógico que abre as possibilidades para compreender uma diversidade de sustentabilidades.

Na Resex do Extremo Norte do Tocantins, situada ao norte da estrada TO-496 e ao sul do rio Tocantins, na divisa com o Estado do Pará, a oeste, e com o Estado do Maranhão, sua população de aproximadamente 900 pessoas (UFV/ICMBio, 2014), vive baseada em um pertencimento com o lugar.

Em Extremo Norte emerge uma pedagogia a partir do envolvimento ambiental, que homens e sobretudo as mulheres, quebradeiras de coco, constituem com o seu lugar. Pedagogia que se realiza no cotidiano, no acontecimento que é a vida. Vida que tem como central o coletar o coco babaçu.

Um coco que cai em seu tempo, a mulher coleta em seu tempo. É um tempo, que as mulheres aprendem com a palmeira de onde se coleta o coco babaçu. Não é o tempo cronológico, que a sociedade moderna-colonial se estrutura. Para além do babaçu, elas aprendem com os outros elementos do ambiente que constituem. Aprendem com o nível dos rios da região, com o balançar das águas, o momento certo de pegar determinado peixe, ou de navegar, para a outra margem. Aprendem o momento certo de plantar e colher com o cheiro da terra, com o barulho dos animais com o movimento migratório das aves.

Assim, se inicia uma pedagogia que a natureza as ensinou, e elas ao se envolverem aprenderam, e continuam ampliando essa pedagogia. Ao abrirem o coco retiram a amêndoa que dela se produz o óleo de babaçu, por intermédio da moagem em maquinários, e o azeite produzido em pilões em um processo artesanal. Tanto óleo, quanto o azeite, são bastante utilizados na culinária.

Esta mesma amêndoa que, para mulheres migrantes, em sua grande maioria do Nordeste brasileiro, a partir da década de 1940, permitiu a extração de seu leite que alimentava crianças. Por este motivo, o coco babaçu é conhecido como mãe de leite, pelas quebradeiras de coco (Vieira, 2017). Mulheres que dentre outras tantas coisas aprenderam e ensinaram, em um verdadeiro processo pedagógico, uma possibilidade a partir do coletado, extraído e construído com o lugar.

Do mesocarpo, do coco babaçu, se extrai uma farinha de amido para produção de mingau e bolo. As larvas presentes em alguns dos cocos, conhecidas como gongo, também são utilizadas na alimentação, principalmente fritas. Há ainda o aproveitamento de partes da palmeira como as folhas, que servem como cobertura/telhado de casas e para a confecção de cestos e artesanatos; a estrutura da taipa que compõe as paredes das

moradias feitas com os talos das folhas; bem como o caule que, uma vez apodrecido, serve de adubo orgânico (Vieira, 2017).

É com as vivências das quebradeiras de coco, que buscam se relacionar com o máximo possível de elementos presentes na Terra que se alicerça uma Pedagogia com a qual Educação Ambiental pode dialogar. E como se trata de uma Educação Ambiental que aprende como ser sustentável com as quebradeiras de coco, em uma perspectiva decolonial, temas com dimensões outras, para além de um viés que possa vir a ser compreendido como meramente conservacionistas, estão presentes na pedagogia das quebradeiras de coco.

É a relação com o território, e consequentemente a construção de territorialidades que se constituem em um esforço da coletividade que ocupam, usam e se identificam com a Terra, com o ambiente, e se convertem um território, como destaca Little (2002) que a pedagogia das mulheres de Extremo Norte ensina que as territorialidades existentes com o lugar, são constituídas de maneira autônoma, e que, por conseguinte permitem a pedagogia tal como descrita.

Isto torna fundamental associar as territorialidades, e temas que que dialogam com esta, como territorialização, uso social da terra, justiça ambiental, dentre outros, que povos e comunidades tradicionais constituem em um envolvimento ambiental para o entendimento do que venha a ser a sustentabilidade.

Além das vivências em Extremo Norte, ampliamos para aprendizados constituídos com uma comunidade originária, os Javaé que habitam e constroem o seu envolvimento ambiental, na Ilha do Bananal.

É no Rio Araguaia – ou o Rio das Araras Vermelhas, tradução no dialeto Tupi-Guarani – que a Ilha do Bananal, tem sua nascente localizada na Serra de Caiapó, próxima ao Parque Nacional das Emas, no estado de Goiás, município de Mineiros. Seu leito percorre o estado de Goiás, com afluentes como o Rio das Mortes e Rio Vermelho; no Estado do Tocantins, forma-se, então, com o Rio Javaés, a Ilha do Bananal, indo desaguar no Rio Tocantins. O Rio Javaés, ou “braço menor” do Araguaia, foi conhecido nos séculos XVIII e XIX como “Furo do Bananal”.

"A Ilha do Bananal é dividida ao meio, em seu sentido longitudinal, pelos Rios Jaburu (*Ikòròbi Bero*) e Riozinho (*Wabe* ou *Wabewo*), que atuam como limites naturais entre o território Karajá, a oeste, e o território tradicional Javaé, a leste" (MENDONÇA, 2008). Está situada a sudoeste do estado do Tocantins nas divisas com os estados de Mato Grosso, Pará e Goiás, cabendo sua jurisdição ao Estado do Tocantins, e possui uma área de aproximadamente dois milhões de hectares, sendo considerada a maior ilha fluvial do mundo. Como já mencionado, é delimitada de um lado pelo Rio Araguaia e de outro pelo seu afluente, o Rio Javaés. Foi descrita, pela primeira vez, na literatura do colonizador, em 26 de julho de 1773 pelo sertanista José Pinto Fonseca, que andava pelos sertões à procura de índios que seriam vendidos como mercadoria, segundo o Resumo Executivo do Parque Nacional do Araguaia (2000, p. 5):

> O sertanista procurava conquistar as aldeias dos Carajás que, perseguidos por outras tribos, viviam aterrorizados, não oferecendo resistência aos invasores. Por estar sempre atravessando rios, o sertanista descobriu que estava numa grande ilha a qual deu o nome de Santana, em honra a santa do dia. Mais tarde, o nome foi mudado para Ilha do Bananal, devido aos densos e longos bananais ali existentes. Um ano depois da descoberta, em 1774, José de Almeida Vasconcelos, o Visconde da Lapa, instalou na Ilha um presídio para início da colonização e garantia de navegação no Rio Araguaia. O projeto não deu certo e o presídio caiu no abandono.

Ainda com base no resumo executivo do Parque Nacional do Araguaia (2000), em 1876, o engenheiro civil e botânico André Rebouças propôs a criação do Parque Nacional da Ilha do Bananal, porém, só foi efetivado em 1959, quando o governo Federal transformou toda a Ilha do Bananal em Parque Nacional do Araguaia.

No interior da Ilha do Bananal, há mais de quatrocentos anos, já residiam povos indígenas das etnias Karajá, Javaé e Avá-Canoeiro. "A Ilha do Bananal é chamada Ynÿ Lona (o lugar de onde surgiram os Iny) ou Ijata olona, o lugar onde surgiram as bananas pelos indígenas" (MENDONÇA, 1993). Atualmente, a Ilha do Bananal encontra-se dividida em Parque Nacional do Araguaia ao norte, correspondendo ¼ da Ilha, e em Terra Indígena (TI) do Araguaia, ao sul –¾ de área, sendo que o período transcorrido entre a criação

do parque, em 1959, e o reconhecimento da terra indígena, em 1971, foi marcado por conflitos entre Funai e Ibama em função da demarcação do território.

É com estas duas comunidades apresentadas, que iremos compreender as possibilidades de envolvimento ambiental e de sustentabilidade já existentes em mundo vivido e conectado com a Terra.

A pedagogia ensinada por quem constrói

Bom, após apresentarmos conhecimentos presentes na pedagogia das mulheres de Extremo Norte e a contextualização do território indígena dos Javaé, na ilha do Bananal, traremos trechos de conversas realizadas com quebradeiras de coco, e lideranças indígenas, com o intuito de fazer com que os leitores percebam e compreendam como um sustentável se constitui no lugar.

Com as quebradeiras de coco os aprendizados se deram a partir das observações e percepções em campos realizados durante os anos de 2014 a 2017 e de registro de descrições das quebradeiras de coco sobre as suas vivências na RESEX. Para compreendermos as descrições, não foi lançada mão de uma pergunta específica, mas sim solicitado que narrassem suas experiências, suas histórias de vida com o lugar, a partir do seu "envolvimento ambiental". Tais descrições foram gravadas em arquivos digitais de áudio.

As quebradeiras de coco que colaboraram com suas descrições, foram mais do que sujeitos que permitiram o projeto acontecer. São porta-vozes dos saberes de uma comunidade tradicional que possui um modo de vida alicerçado em um envolvimento ambiental, e que em uma relação solidária buscam autossuficiência e justiça social que repercutam em uma conservação ambiental. Tais porta-vozes são como professoras, pois professam sobre a arte de viver e se envolver com o coco babaçu, que permitiram a partir de suas descrições constituírem a pesquisa, possuem um papel de liderança frente à duas comunidades instaladas no entorno da RESEX: Carrasco Bonito, que fica no município homônimo; e Centro dos Firmino também no município de Carrasco Bonito.

A designação da liderança, ora apresentada, foi um exercício elaborado nos campos da pesquisa e na vivência do próprio pesquisador na RESEX, não apenas a partir de observações, mas, sobretudo, pelo que foi exposto e destacado por diversas quebradeiras de coco.

Na escolha para nominar as quebradeiras de coco com o intuito de não expor a sua identidade, sobretudo por conta de conflitos territoriais existentes na RESEX, usamos como referência a rica diversidade de elementos (naturais ou produzidos) originados do babaçu*, Amêndoa e Casca.*

A observação participante possibilitou uma aproximação, em um viés existencial e implicado no território das quebradeiras de coco, permitindo interação as porta-vozes, pois permitiu que pudéssemos ao compartilhar o cotidiano com a perspectiva de compreender as significações e as experiências subjetivas das constituidoras de uma rica Pedagogia.

A primeira quebradeira de coco é Casca. Saia larga, pernas cruzadas e apoiadas uma sobre a outra. Machado afiado e que colide com precisão no coco, fazendo-o partir-se ao meio, é essa a imagem que tenho de quando a conheci. Nascida no município de Bacabal, Estado do Maranhão, e que atualmente reside no Centro dos Firmino, povoado localizado no município de Carrasco Bonito.

> “Comecei a quebrar coco aqui, com 8 anos de idade. Aprendi com minha mãe. Minha mãe quebrava muito coco. Meu pai também. Meu marido também quebrava muito coco, a mãe dele também. Trabalhava muito de roça, mais ele. Teve um tempo, que nós tirava muito é o mesocarpo pra vender. Eu, mais meu marido tirava o mesocarpo pra vender pra fora, né? Nós processava aqui mesmo em casa. Parei por causa dessas coisas de higiene. O povo exige muito higiene. Um lugar exato pra trabalhar. Esse negócio aí de estrutura. Nós fazia tudo limpinho, mas, tem esse negócios aí de vigilância (sanitária), aí nós paramos. Vem cá que pra eu te mostrar [convida-me para ir ao quintal de sua casa]. Descasca o coco, corta as pontinhas dele, e tira a pele escura dele. Depois alisa o coco todinho. É um processo. Aí bate com o cacete, solta todinha a massa, né? Coloca no sol, pra poder secar. Se a gente colocava de manhã, de tarde já tá tudo sequinho, no ponto de levar pra moer. Só presta pra tirar no verão (inverno, período seco) é próprio pra tirar. No inverno (verão) não é bom não. A gente luta demais por causa da chuva. Eu sei que a chuva é boa viu? Só tô

> falando que não presta pro mesocarpo. O mingau dele é uma delícia. Bom demais. (Casca, citada por Vieira, 2017)[1].
>
> "Ficamos um ano trabalhando com o mesocarpo aqui na comunidade. Faltou serviço pra meu marido, e nós encaixou em vender o mesocarpo. Vendíamos bastante pra fora. Tinha encomenda de uns 100, 200 pacotes (cada um com 500g). A maioria pra Palmas. O Nonato (extrativista da RESEX) fazia comigo, e também arrumava gente pra nos ajudar a levar e por pra vender. Era tudo feito aqui entre nós. [...] Meu esposo se aposentou, e isso nos ajudou a melhorar a renda. Hoje faz uma horta em casa. Antes era com a lavoura. Nós não tinha outro ganho antes da aposentadoria dele. Era tudo do coco e das terras daqui mesmo. E sempre com ajudas das pessoas daqui, das mulheres que quebram coco, do pessoal do sindicato que explica nossos direitos, do gestor do ICMBio que é nosso parceirão aqui. Ele não fica só protegendo verde e bicho não. Ele protege nós também. (Casca, citada por Vieira, 2017).

A segunda quebradeira de coco que compartilhou seus saberes foi Amêndoa. Filha de uma das mais produtivas quebradeiras de coco existentes em Extremo Norte, Amêndoa foi eleita presidenta da ARENT em pleito realizado em junho de 2017. A fala mansa e desconfiada permanece a mesma, desde que a conheci em maio de 2015. No entanto a postura tímida não impede a liderança exercida à frente da administração, compartilhada com sua mãe, da usina de processamento de óleo existente em Carrasco Bonito.

Em todas às idas feita à referida usina, em especial em finais de semana, era esta quebradeira de coco quem coordenava o trabalho: recebia as amêndoas das quebradeiras de coco, verificava se estavam cortadas, colocava-as para secar na máquina, identificava se já estava no ponto para ser levada ao maquinário específico para processamento em óleo. Enfim, sempre atenta às etapas produtivas do óleo.

> Nasci aqui no Carrasco Bonito. Trabalho com o coco aqui, apesar de não quebrar muito não. A mãe ensinou, mas eu não sou muito boa não. Morei um ano em Palmas, aí que perdi o jeito. Hoje eu ajudo aqui mais na extração do óleo. Ajudo muito o povo aqui [...] De vez em quando, o coco tá verde [úmido]. Aí ele não tava passando na máquina. Ficava embuchando. Ele seco é melhor. Deixamos uma semana aí secando, senão ele rende muito pouco. Passamos na máquina em média de uns

[1] Assumimos, em uma postura decolonial que a quebradeira é também uma autora/produtora de conhecimento. Portanto, a estrutura da referência converge com as normas da ABNT. Logo a quebradeira é a autora e Vieira a citou.

> 150 kilos por semana. Isso só aqui da comunidade de Carrasco Bonito. Quando juntamos de todas as comunidades, dá uns 400 kg. Tem umas quebradeiras que já deixam secando em casa. Aí já ajuda o trabalho aqui. Por exemplo, se elas deixarem secando na quinta-feira e trazerem na sexta-feira não deu tempo de secar. Tem de ficar uma semana secando. Todo mundo já sabe que temos de secar o coco. Aprendemos isso há muito tempo, com nossas famílias. Quando ele tá meio verdoso, rende menos. Coco de inverno [na verdade é o verão, período chuvoso, na região] é assim mesmo. [...] As vezes nós pegamos coco que caiu há dois anos, e ele tá bonzinho para processar. (Amêndoa, citada por Vieira, 2017).
>
> Nós pedimos para elas (as quebradeiras de coco) trazerem o coco já cortado. Elas entregam assim pra nós (para ela e a mãe que coordenam os trabalhos na usina de processamento da amêndoa em óleo), porque senão o coco não passa na máquina. A gente pede pra elas nos ajudar, porque isso também é ajuda pra elas. Porque aí nós processa o óleo mais rápido e isso é bom pra todo mundo. A gente sabe que precisa se ajudar. Fazendeiro, nem ninguém vai nos ajudar. Ter mais óleo depende só de nós [...] Hoje tem um pessoal de Imperatriz-MA que tá comprando pra consumo, pra comer mesmo. É o pessoal do ICMBio e da Suzano [Empresa Suzano, Papel e Celulose] em Imperatriz. Bom que nosso óleo fica pra vida toda. Não tem validade não. Já tive óleo de tirar aqui e usar depois de mais três anos. (Amêndoa, citada por Vieira, 2017).

Outros conhecimentos, sobretudo na dimensão de outras maneiras de ler e se relacionar com o mundo, que apresentaremos referem-se aos Javaé que residem na Ilha do Bananal, também no estado do Tocantins. Os Javaé são um dos três subgrupos em que se dividem os índios Karajá, os outros dois são os Karajá propriamente ditos e os Xambioá. A palavra Javaé, provavelmente de origem tupi-guarani, não pertence à língua falada por eles, Inÿ. A autodenominação geral dos três subgrupos quer dizer "gente", "ser humano", mas os Javaé e os Karajá também se autodenominam Itya Mahãdu, "o Povo do Meio". Os três subgrupos são culturalmente semelhantes, embora haja algumas diferenças, e falam a língua Karajá, com algumas variações dialetais, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. A ilha do Bananal é repleta de lagos e rios e é considerada pelos Karajá e Javaé como o lugar mítico de onde surgiram[2].

Os Javaé e os Karajá,

[2] Informações disponível em:htt.pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/625.

> eram seres imortais que viviam no fundo do Araguaia. A vida era plena de fartura e sem interdições, com uma única exceção: jamais poderiam passar pelo buraco luminoso que havia na superfície da água. Uma transgressão a essa regra levou um grupo até as praias do Araguaia. Encantados com o novo lugar, pediram ao criador para ali morarem. O preço a ser pago por tal escolha seria, segundo o demiurgo, a perda da imortalidade. E assim foi, eles preferiram a condição de mortais para então viverem na Ilha do Bananal. (MACHADO, 2004, p.477).

A narração acima expressa uma das versões de origem dos povos Javaé e Karajá e como passaram a habitar a Ilha do Bananal. Mendonça (1993), aponta que segundo a mitologia Javaé, seu povo foi formado por ancestrais míticos de origem diversa, tendo destaque o povo de Tòlòra, que ascendeu junto à aldeia Marani Hãwa, e o povo Wèrè, que ascendeu no lago Bòra (ou Lago do Aristóteles) e no lago Bèlybyranõra.

E ainda segundo Mendonça (2009), os Karajá, por sua vez, de acordo com a mitologia Javaé e Karajá, teriam ascendido em um único lugar, em um grande buraco ao lado da antiga aldeia Inysèdyna. Ao meio, em seu sentido longitudinal, a Ilha do Bananal é dividida pelos rios Jaburu (Ikòròbi Bero) e Riozinho (Wabe ou Wabewo), que atuam como limites naturais entre o território Karajá, a oeste, e o Javaé, a leste. De acordo com a memória oral nativa e registros históricos escritos a partir do século XVII, os Javaé habitavam toda a bacia do rio Javaés e as áreas adjacentes atingidas pelas inundações anuais, o que inclui áreas dentro e fora da Ilha do Bananal, enquanto os Xambioá habitavam o trecho encachoeirado do baixo Araguaia. Os Karajá habitavam o médio curso do rio Araguaia, livre de cachoeiras, em ambas as margens, incluindo a porção ocidental da Ilha do Bananal.

Em entrevistas com os indígenas Javaé, trazemos a seguir três trechos de narrativas que evidenciam a forma de vida, a relação destes com seu ambiente.

> É certo que nois tem nossas brincadeiras, nossas danças [...]então lá na aldeia tal tem Hetohokã, então todo mundo vai. A gente novo não sabe nem cantiga do nosso povo pra cantar; [...] vamos dançar pra mostrar pros nossos filhos, todos os índios, nos tem que fazer isso. (Cacique J.Javaé, Aldeia São João, citado por Bispo 2012).

> [...] A Ilha do Bananal quem fez foi nosso Deus. Ele fez o Araguaia e aí a Ilha ficou muito grande. Primeiro que nóis descobriu essa área aqui, por que tinha banana. Ela é a nossa morada, morada de várias aldeias. Eu sou de...onde morava meu avô, minha avó, em Wari-Wari, lá onde nasci, mas meu pai nasceu no Bananal, aqui dentro, chama-se Marijawá. É seguinte...como falei, eu morei Wari-Wari, depois meu povo mudou para Canuanã, cheguei pequenino, e quando cresci eu vi branco no meio nosso. Aí sai de minha aldeia, branco me levou para uma cidade, chama-se Araguacema, e aí acabei de me criar. Ai quando voltei pra minha aldeia, que é Canoanã em 58, pois é, já tinha muito é...fazendeiro, que comprou do cacique chama Rorua, que era o irmão do meu pai e do branco chama Terico, que tomou tudo. [...]Tem até um cemitério nosso lá, dos índios, levaram tudo, levaram cabeça e colocaram em museu em São Paulo, onde era nossa aldeia lá, e hoje é Fundação Bradesco. (Cacique J.Javaé, Aldeia São João, citado por Bispo 2012) .
>
> O verão é uma época que a gente mais cultua a nossa cultura, com relação a Aruanã, nossa temos a festa cultural que é a festa da gordura, festa do empanado, que é o pastel da...da...tartaruga, tudo isso faz parte da nossa cultura e tudo isso tá ligado ao rio. Se esse rio seca é lógico que essas tartarugas, esses peixes vão procurar um lugar longe daqui, então esses megaprojetos entorno da ilha, não adianta só a gente preservar aqui, se os órgãos de controle não tiver rigorosamente do outro lado vizinhos... a diferença da nossa tribo para as outras tribos a nível nacional é que a nossa divisa é o rio, os outros é o marco e uma cerca, muitas vezes só aquela picadinha, que ninguém obedece. (P. Javaé – Aldeia Boto Velho, citado por Bispo, 2012).

A partir das narrativas expostas que revelam um envolvimento com ambiente de culturas e saberes que sobreviveram ao epistemicídio na América latina, que vemos a Educação Ambiental com possibilidade de ampliar no seu repertório o que é um espaço sustentável.

Por isso, é importante aprender com as experiências e lições de comunidades, como a de Extremo Norte e da Ilha do Bananal, que constituem um mundo marginalizado, mas, que são detentoras de modos de vida que gerem o ambiente em uma relação de respeito e empatia com as formas de vida.

Para mais sustentabilidades, mais aberturas

É com os seus modo de vidas, e a multiplicidade de saberes que as quebradeiras de coco, da RESEX do Extremo Norte do Tocantins, lideranças

indígenas Javaé, da Ilha do Bananal que ao se sentirem pertencido com a Terra em uma relação vivida e sustentável constroem seu envolvimento ambiental. Buscamos apresentar, tal envolvimento relatando vivências e aprendizagens que tivemos em comunidades tradicionais e originárias no Tocantins.

O intuito foi possibilitar que os saberes das quebradeiras de coco e dos indígenas façam parte da construção de uma Educação Ambiental dialógica, e que esta Educação possa se opor à uma lógica da sociedade moderna colonial e da ideia de unicidade, de verdade absoluta de uma ciência que se coloca como a forma de determinar conhecimento no mundo.

Para romper com a estrutura de conhecimento exclusivo de uma ciência propomos um exercício decolonial, não apenas academicista, mas, sobretudo, político, ético e ecológico, no sentido de ampliarmos as possibilidades de como homens e mulheres nos envolvemos com a Terra. Essa perspectiva do envolvimento com a Terra ao assumir a pluralidade e diversidades de formas de se viver é que direciona para compreender a inexistência de uma única maneira de sermos sustentável no mundo.

Em um processo de resistência e com suas territorialidades é que comunidades tradicionais e originárias revelam ao mesmo tempo um mundo colonizado em que historicamente tiveram seus saberes subjugados, mas também atividades que permitem ampliar o repertório vivido de quem se permitir a partir de um movimento de abertura.

A abertura que para além da perspectiva ecológica de envolver-se com o ambiente, passa pela desconstrução epistêmica de um discurso unitário de um mundo colonial e que se materializa em nossas ações cotidianas a partir da disponibilidade e o respeito de querer aprender com outras pedagogias e outros saberes.

Assim, é com a filosofia de e modos de vidas presente em comunidades tradicionais e povos originários, que se realizam em um modo de vida de envolvimento com a Terra, que entendo termos uma multiplicidade de sustentabilidades presentes no mundo.

Por isso, para mais aprendizados com outras Pedagogias, defendemos mais aberturas tendo como ponto de partida a ampliação de nossos olhares.

Olhares que consigam mais do que ver e enxergar, mas, sobretudo, perceber sustentabilidades que se alicerçam em envolvimentos ambientais que apresentam conhecimentos constituídos, com o vivido. São saberes plurais, que se realizam em um movimento íntimo com o lugar, pensado como um espaço de pertencimento, e que trazem para o debate saberes historicamente subjugados pelo mundo da colonialidade.

Viver com e do território, paras comunidades que apresentamos é mais do que uma mera necessidade econômica é uma relação ecológica e telúrica que se alicerça no envolvimento ambiental.

Referências

ALMEIDA, Maria Geralda de. A captura do cerrado e a precarização de territórios: um olhar sobre sujeitos excluídos. In: ALMEIDA. M. G. (Org.). **Tantos Cerrados**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BISPO, M. O. **Cenários, olhares, tramas e cotidiano** [manuscrito]: a educação ambiental à luz de distintas representações e territorialidades na Ilha do Bananal e entorno – TO. Dissertação de mestrado, p. 219, 2012.

BRASIL. **RESUMO Executivo do Parque Nacional do Araguaia**, Brasília, 2000.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; LEROY, J. P. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADOT, P. **O Véu de Ísis**: Ensaio sobre a história da ideia de natureza. São Paulo: Loyola, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Desterritorialização e identidade:** a rede gaúcha no Nordeste. Niterói, RJ: Ed. UFF, 1997.

_____.**O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 2005, São Paulo. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2005. p.6774-6792.

HEIDRICH, A. L. **Conflitos territoriais na estratégia de preservação da natureza**. In: SAQUET. M.A. SPOSITO, E.S. Territórios e territorialidades.

Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular: UNESP. Pós-graduação em Geografia, 2009.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Campainha das Letras. 2 ed 2019.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. **IN: A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.8-23.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LITTLE, Paul. Territórios Sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropológica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MENDONÇA, P. **O Povo do meio.** Tempo, Cosmo e Gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, 1993.

MACHADO, V. Uma ilha em pedaços. In: Terras indígenas e Unidades de Conservação da natureza. **O desafio das sobreposições**. Org. Ricardo F.SP:Instituto Socioambiental, 2004.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MARANDOLA Jr, E. Lugar Enquanto Circunstancialidade In: MARANDOLA Jr E., HOLZER W., OLIVEIRA L. de (Orgs). **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia**.** São Paulo: Perspectiva, p.227-247, 2014.

RELPH, E. As Bases Fenomenológicas da Geografia. **Geografia**. Rio Claro, v.4, n.7, p.1-25, 1979.

RODRIGUES, A. M. Desenvolvimento Sustentável dos conflitos de classes para o conflito de gerações. SILVA, Jose Borchacchielo da, LIMA Luiz Cruz, DANTAS Eustogio Wanderlei. **Panorama da Geografia Brasileira**. São Paulo: Annablume, p.77-100, 2006.

SACK, R. ***Human Territoriality: Its Theory and History***. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, M**. O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 10. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____.O dinheiro e o território. In: **Território, territórios ensaios sobre ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRISTÃO, M. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**. E -ISSN 1517-1256, Ed. Especial, julho/2016.

UFV/ICMBio. **Apoio ao processo de identificação das famílias beneficiárias e diagnóstico socioprodutivo em Unidades de Conservação Federais**. Viçosa-Brasília, 2014

VIEIRA, F.P. **Envolvimento e Educação Ambiental com as quebradeiras de coco**: Um caminho sustentável na reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantins. 2017, 199p. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

_____. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 2, p. 315–332, ago. 2018.

_____. Educação Ambiental para além da pandemia: aprendizados decoloniais com outras comunidades e com outras pedagogias. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 259-278, ago. 2020.