



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## **NATUREZA E REPRESENTAÇÕES QUE *R-EXISTEM*: CINCO SÉCULOS DE INVASÃO, APROPRIAÇÃO E VIOLÊNCIA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA<sup>1</sup>**

Francisca Marli Rodrigues de Andrade<sup>1</sup>

**Resumo:** As tensões ideológicas forjadas pelo capital colocaram a Amazônia no centro das lutas simbólicas atuais. De um lado, a Medida Provisória 870 que, defendida pelo governo Bolsonaro, desarticula as principais pautas ambientais. Do outro, os saberes e as ancestralidades indígenas que tem *r-existido* aos cinco séculos de *invasão, apropriação e violência* em defesa da floresta. Com esses elementos, pensamos nesta pesquisa que tem como objetivo: identificar os saberes e as ancestralidades indígenas, nas representações sociais de Educação Ambiental de docentes na cidade de Castanhal – Pará. Participaram da pesquisa 121 docentes que, com formação em Pedagogia, responderam ao questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação participante. Nos resultados mais significativos, destacamos que as estratégias sutis de dominação não conseguiram desenraizar, principalmente, as identidades que tem como base a defesa da natureza.

**Palavras chave:** Amazônia. Educação Ambiental. Ancestralidades Indígenas. Representações Sociais.

## **NATURALEZA Y REPRESENTACIONES QUE R-EXISTEN: CINCO SIGLOS DE INVASIÓN, APROPIACIÓN Y VIOLENCIA EN LA AMAZONIA BRASILEÑA**

**Resumen:** Las tensiones ideológicas forjadas por el capital han puesto a la Amazonía en el centro de las luchas simbólicas actuales. Por un lado, la Medida Provisional 870 que, defendida por el gobierno Bolsonaro, desarticula las principales pautas ambientales. Del otro, los saberes y las

<sup>1</sup> Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui doutorado em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostela (USC) – Espanha. Colabora com redes de pesquisas em âmbito nacional e internacional. É membro titular da Comissão Permanente de Sustentabilidade da Universidade Federal Fluminense (CPS). Forma parte do Grupo Encontro de Saberes na UFF, vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão (INCTI) com sede na Universidade de Brasília (UnB). Contato: [marli\\_andrade@id.uff.br](mailto:marli_andrade@id.uff.br)

ancestralidades indígenas que han r-existido a los cinco siglos de invasión, apropiación y violencia en defensa de los bosques. Con estos elementos, elaboramos esta investigación que tiene como objetivo: identificar los saberes y las ancestralidades indígenas presentes en las representaciones sociales de Educación Ambiental. Participaron en la investigación 121 docentes que actúan en la ciudad de Castanhal - Pará. Para recoger la información, recurrimos al cuestionario, complementado por dos grupos de discusión y por la observación participante. En los resultados más significativos, destacamos que las estrategias sutiles de dominación no lograron desarraigar, principalmente, las identidades que tienen como base la defensa de la naturaleza.

**Palabras clave:** Amazonia. Educación ambiental. Ancestralidades Indígenas. Representaciones Sociales.

## **NATURE AND REPRESENTATIONS WHICH *R-EXIST*: FIVE CENTURIES OF INVASION, APPROPRIATION, AND VIOLENCE IN THE BRAZILIAN AMAZON**

**Abstract:** The ideological tensions coined by capitalism have placed the Amazon at the center of the current symbolic struggles. On the one hand, the Provisional Measure 870, which is defended by Bolsonaro's government, dismantles the main environmental guidelines. On the other hand, the indigenous knowledge and ancestry that has existed in the five centuries of invasion, appropriation, and violence in defense of the forest. With these elements, we conducted this research whose objective is: to identify the indigenous knowledge and ancestry present in the social representations of Environmental Education. A number of 121 teachers who have been working in the city of Castanhal - Pará participated in the study. In order to collect data, we used the questionnaire together with two discussion groups and participant observation. In the most significant results, we emphasize that the subtle strategies of domination have failed to mainly uproot the identities that are based on the defense of nature.

**Keywords:** Amazon. Environmental Education. Indigenous Ancestry. Social Representations.

### **Amazônia e as marcas da colonização**

Adentrar no universo simbólico da Educação Ambiental, pensada por um conjunto de docentes na Amazônia paraense, supõe considerar que a leitura que fazemos de suas representações, inevitavelmente, refletem as concepções inerentes à nossa condição humana, enquanto “ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 29). Reafirmamo-nos enquanto sujeitos histórico, cultural e político, para ressaltar que os povos amazônicos foram formados juntos com a história que os define, que os caracteriza e que os individualiza na sua condição humana. Porém, estes mesmos povos, também, redefinem sua história, rescrevem novas páginas, formatam diferentes capítulos e criam outros cenários. Tem sido assim historicamente, os estudos

arqueológicos realizados por Roosevelt (1994), indicam que muito antes da invasão europeia, a Amazônia era habitada por sociedades organizadas e culturalmente desenvolvidas.

Ao longo de mais de cinco séculos, as marcas do processo de *invasão, apropriação* e *violência*, conhecido na historiografia como colonização, mudaram radicalmente a continuidade das comunidades amazônicas (ANDRADE, 2017). Tal processo foi iniciado com a chegada das embarcações do espanhol Vicente Pinzón, no ano de 1.500, representando, assim, o primeiro choque cultural e atos de violência contra os povos pindorâmicos que viviam/vivem a região. Sobretudo, quando os europeus “aprisiona índios e os leva consigo para vender como escravos na Europa” (LOUREIRO, 2002, p. 108). Inaugura-se, nesse contexto, as diferentes estratégias de *dominação*, as quais, nos dias atuais, continuam a representar as forças e os interesses hegemônicos para reiterar e defender as pautas do *imperialismo*, do *eurocentrismo* e do *patriarcado* enquanto representação máxima de todas as formas de *apropriação* e *violência* de humanos, de não-humanos e da natureza (ANDRADE, 2017). Tal dominação se fortalece nos elementos que caracterizam a colonização em diferentes tempos históricos; isto é...

- Invasão – representou/representa a imposição da presença indesejada, garantida em função do controle das técnicas de navegação, do uso da pólvora, canhões e chumbos, entre outras ferramentas criadas com a finalidade de extermínio da vida. Garantida, também, por meio do uso de estratégias sutis de imposição da cultura, da língua, das leis da Europa, das religiões e outros costumes que eram/são hostis à ancestralidade dos povos/etnias/nacionalidades indígenas.
- Apropriação – significou/significa o processo de retirada, contra à vontade, das terras, da língua, da cultura, das riquezas naturais, da dignidade, da liberdade, da sabedoria e da paz dos povos/etnias/nacionalidades ancestrais. Em outras palavras, o movimento de tornar a natureza-povos amazônicos em algo próprio, com o objetivo de atender aos desejos de controle e poder do coletivo de sujeitos que aqui (Amazônia) chegaram a partir do ano de 1.500, bem como aos interesses econômicos dos seus respectivos países.
- Violência – caracterizou/caracteriza as formas utilizadas para garantir o poder. Nesse sentido, os invasores recorreram à todas as formas de violência, sejam elas físicas e simbólicas, com sérias implicações morais e psicológicas para os povos/etnias/nacionalidades indígenas. Entre tais violências podemos destacar a retirada de seus territórios, os saques de madeiras e de riquezas minerais, entre outras formas de apropriação da natureza [...]. Do mesmo modo, quando exercem a força física para escravizar, estuprar e dizimar, por diversas razões e de diferentes formas, os povos/etnias/nacionalidades ancestrais (ANDRADE, 2017, p. 55-56).

Com esses elementos, não podemos negar as marcas da colonização na constituição histórico-cultural e identitária, assim como a defesa da natureza enquanto elemento de *r-*

*existência* compartilhada de geração em geração. Não podemos deixar de citar a ‘limpeza étnica’ que acontece de forma sistematizada em diferentes aspirais; ou seja, 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” (ANDRADE; CARIDE, 2017, p. 1603). Igualmente, o epistemicídio; isto é, os saberes esquecidos, marginalizados e perdidos, em detrimento dos processos que favorecem os interesses hegemônicos, cujo propósito consiste em desenraizar as comunidades indígenas das suas identidades e territórios. Ambos, genocídio e epistemicídio, operam para aniquilar os povos indígenas, uma vez que historicamente tais povos defendem a divindade da natureza em sua ancestralidade. Por isto, as marcas da colonização, nas palavras de Álvaro Tukano –importante liderança indígena atual-, não podem ser esquecidas, pois quando os portugueses e espanhóis invadiram a Amazônia...

Eles cometeram crimes bárbaros contra os nossos antepassados. Dividiram os nossos líderes, parentes e irmãos, invadiram nossos territórios e mataram os nossos chefes. Usaram a inteligência de certos indígenas para tomar as nossas terras, estupraram as nossas jovens indefesas, mataram os homens jovens, roubaram nossos filhos para vender no mercado negro de traficantes de escravos (TUKANO, 2017, p. 78).

Nos dias atuais, esses e outros crimes contra os povos indígenas continuam a acontecer de forma ‘naturalizada’. Pois, predomina, também, “a lógica de desqualificação das realidades cotidianas e, portanto, as problemáticas ambientais, enquanto resultado da industrialização e derrubada da floresta” (ANDRADE, 2018a, p. 5). Caracterizam, portanto, as tensões territoriais na luta pela terra e comercialização de todos os elementos da natureza. Logo, tais tensões “são vividas/sentidas/pensadas por aqueles(as) que as protagonizam de modo diverso e contraditório” (PORTO-GONÇALVES, 2017a, p. 77). Contraditório, pois, muitos desses crimes são viabilizados por meio de dispositivos institucionais, entre eles encontra-se a Medida Provisória 870 -de 1º de janeiro de 2019-, a qual reitera as concepções ideológicas do atual governo federal – Jair Bolsonaro. Por meio desta medida, na versão original, a governabilidade determinou processos de descontinuidade e desarticulação das mais importantes pautas indígenas e ambientais. Entre elas podemos destacar:

- A transferência da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) do Ministério da Justiça para o então recém-criado Ministério da Mulher, passando, assim, a responsabilidade da função de demarcação de terras indígenas para o Ministério da Agricultura<sup>2</sup>.

- A extinção de setores ligados à agenda de consolidação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999- tanto no Ministério da Educação, quanto no Ministério do Meio Ambiente. Limitando-a, deste modo, à uma pauta resumida e restrita, vinculada à Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente.
- A transferência da pasta do Serviço Florestal Brasileiro (SFB) e do Cadastro Ambiental Rural (CAR) para o Ministério da Agricultura.
- A ausência de abordagem das mudanças climáticas do espectro de atribuições do Ministério do Meio Ambiente (MMA).
- A extinção da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental (BRASIL, 2019).

Para além dessas questões, a Medida Provisória 870, alterou, sobretudo, as atribuições e autonomia do Ministério do Meio Ambiente (MMA) na gestão de questões complexas, principalmente: *a)* políticas públicas ambientais nucleares; *b)* competência para combater o desmatamento, queimadas e desertificação; *c)* redução das atribuições do IBAMA e da Anvisa, na medida em que conferiu maiores poderes ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) no processo de licenciamento, autorização e comercialização de agrotóxicos. Com esses elementos, revela-se outra fase na redefinição de toda a pasta ambiental brasileira, com sérias implicações e desarticulação de aquilo que Alier (2007, p. 34) adjetivou de “ecologismo dos pobres”; entendo que “muitas vezes os grupos indígenas e camponeses têm co-evolucionado sustentavelmente com a natureza e têm assegurado a conservação da biodiversidade”. Com essa premissa, consideramos relevante conhecer os saberes que tem *r-existido* aos cinco séculos de *invasão, apropriação e violência*; as representações de Educação Ambiental e os elementos simbólicos que formam a base das lutas sociais e emancipatórias em defesa da natureza.

### **Os caminhos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa inscreve-se a partir de um aporte teórico e metodológico orientado pelas contribuições da pesquisa qualitativa, precisamente da Teoria das Representações Sociais (TRS) na sua abordagem etnográfica, que tem como principais interlocutores a Serge Moscovici e a Denise Jodelet. Nossa escolha por essa abordagem justifica-se no argumento que a TRS se apresenta como uma possibilidade diferenciada para identificar e

compreender uma visão compartilhada da realidade, a partir de um marco de referência comum, estabelecido pelas normas sociais dos grupos aos quais os sujeitos pertencem (MOSCOVICI, 2010). Logo, “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaça as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo” (MOSCOVICI, 2010, p. 216).

No âmbito desta pesquisa, entendemos que esta coerência, racionalidade e integridade normativa se inscrevem, também, em múltiplas dimensionalidades que, especialmente na ideológica, caracterizam não somente a nossa percepção da realidade, mas, sobretudo, o nosso entendimento condicionado a nossa própria condição de existência. Por isto, “as representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientado à comunicação, à compreensão e ao domínio do entorno social” (JODELET, 1985, p. 474). Nesse sentido, enquanto possibilidade metodológica, o entrelaçamento da Teoria das Representações Sociais à Educação Ambiental envolve “outros objetos sociais da vida cotidiana. Entre eles destacam-se as forças opostas, as tensões ideológicas, as disputas epistemológicas que dão visibilidade às relações de saber-poder que caracterizam ambos os campos científicos” (ANDRADE, 2014, p. 95).

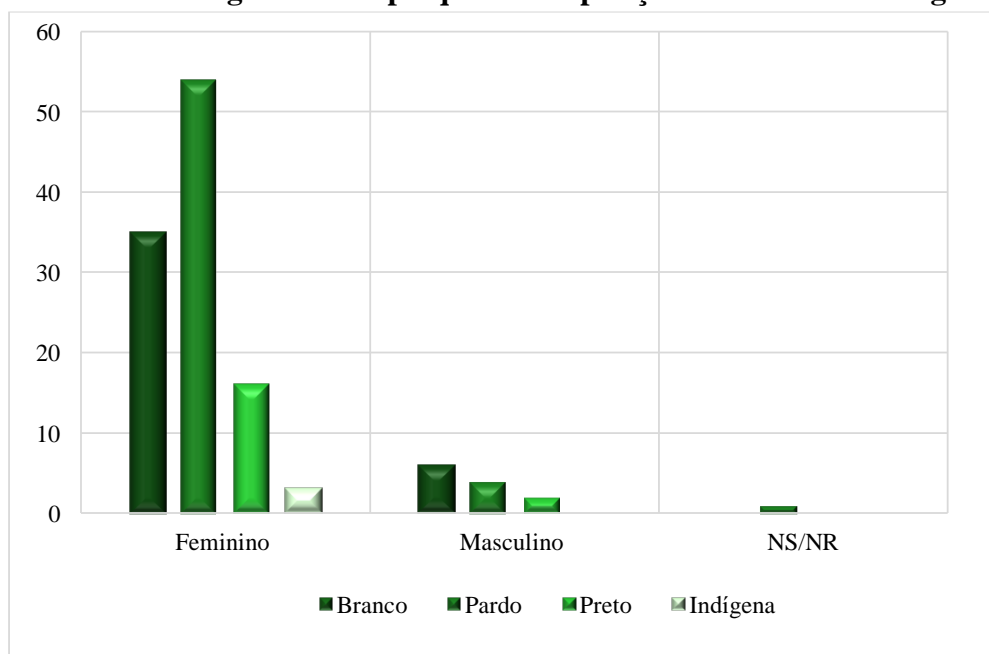
Por este e outros argumentos, inserimos este estudo no âmbito das pesquisas interpretativas, uma vez que envolve um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e análises, os quais tem por objetivo desvelar a realidade social amazônica, no prospecto da Educação Ambiental. Nossa aposta por este território -Amazônia- revela a nossa (re)leitura da realidade e de dados científicos, os quais sinalizam que a Amazônia se aproxima do ponto de ruptura (NOBRE, 2014). Entre as tantas outras problemáticas ambientais impostas à região, “a degradação de florestas na Amazônia brasileira pode haver chegado a 29,44% da área original que, somada ao desmatamento corte-raso, sugere que até 47,34% da floresta tenha sido impactada diretamente por atividade humana desestabilizadora do clima” (NOBRE, 2014, p. 24). Esse cenário devastador se reproduz na cidade de Castanhal – Pará, que...

[..] está sendo marcada pela destruição das florestas locais, pelo assoreamento dos igarapés, pelo crescimento urbano descontrolado, pela perda da qualidade de vida e, sobretudo, pela violência urbana que tem mudado drasticamente as condições de vida da sua população [...]. A vida tranquila na comunidade campestre e pacata foi substituída pela agitação das metrópoles; seus igarapés, hoje, são praticamente inexistentes; suas matas foram derrubadas para dar lugar aos grandes empreendimentos

imobiliários; já não existem mais quintais ‘pomares’, pois o metro quadrado passou a ter um valor muito elevado no mercado financeiro (ANDRADE; CARIDE, 2016, p. 38).

Diante de cenários agressivos de apropriação da natureza, a Educação Ambiental, dentro e fora das escolas, revela-se extremamente importante. Contudo, esta educação precisa incorporar elementos integrativos e restaurativos que ultrapassem as concepções mais conservadoras de Educação Ambiental, caracterizada pela “colonização do saber que predomina nas matrizes curriculares” (ANDRADE, 2018b, p. 309). Ao contrário, deve “integrar aos currículos educativos a pluralidade do saber, enquanto resultado do acúmulo de experiências construídas pelas comunidades que vivem a Amazônia” (ANDRADE, 2018b, p. 309). Na busca por esses elementos integrativos e restaurativos nas representações sociais de Educação Ambiental, recorremos ao questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação participante para coletar as informações da investigação. Participaram da pesquisa um total de 121 docentes que, com formação em Pedagogia, atuam na rede pública municipal de Castanhal-Pará, Brasil. O perfil desses profissionais pode ser observado a seguir:

**Gráfico 1 – Protagonistas da pesquisa: composição étnico-racial e de gênero**



Fonte: Dados da pesquisa.

As contribuições dos protagonistas da pesquisa foram organizadas e analisadas de modo a resgatar os elementos simbólicos que, inscritos na ancestralidade ameríndia, permitem a elaboração e aplicação de diferentes representações do conceito de Educação

Ambiental nas práticas cotidianas. Para isto estabelecemos as seguintes categorias de análise: *a)* discursos pautados no sentimento de pertencimento à região amazônica; *b)* preocupações com a manutenção do estilo de vida co-evolucionismo, entre crianças, mulheres, homens e natureza; *c)* valorização da realidade cotidiana significada na estreita relação entre natureza e cultura; *d)* reconhecimento da natureza enquanto elemento estruturante na constituição identitária; *e)* proposições orientadas às competências e habilidades em ecodesenvolvimento comunitário. Todas essas categorias foram pensadas com a ancestralidade indígena que, nas memórias de uma das maiores lideranças indígenas atuais, o *Yamomani* Davi Kopenawa, remete-nos, principalmente ....

A imagem de *Omama* disse a nossos antepassados: “Vocês viverão nesta floresta que criei. Comam os frutos de suas árvores e cacem seus animais. Abram roças para plantar bananeiras, mandioca e cana-de-açúcar. Deem grandes festas *reahu!* Convidem uns aos outros, de diferentes casas, cantem e ofereçam muito alimento aos seus convidados!”. Não disse a eles: “Abandonem a floresta e entreguem-na aos brancos para que a desmatem, escavem seu solo e sujem seus rios!” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

Apesar da representatividade indígena autodeclarada entre os docentes ser pequena - três docentes-, é importante reconhecer que a cultura amazônica constitui e dá sentido à vida dos protagonistas da pesquisa, colocando em circularidade uma série de saberes, crenças e valores. Logo, vivenciá-la na realidade cotidiana significa resgatar os elementos simbólicos que historicamente resistem aos modos de colonização do saber. Sobre essa colonização, Kopenawa ressalta que “gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco?” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76). Resgata, portanto, a ancestralidade indígena, os modos de vida das comunidades que caracterizam a dimensão cultural no ambiental (VIVEIROS DE CASTRO, 2018). Tal dimensão, juntamente com a floresta amazônica, encontram-se fortemente ameaçada, uma vez que desde a chegada dos europeus até os dias atuais, a Amazônia vem sofrendo uma trajetória de perdas e danos, sobretudo naquilo que a torna especial - magia da natureza (ANDRADE; CARIDE, 2017).

***CobéAmazonia: memórias e ancestralidades na Amazônia paraense***



Os aspectos inerentes à vida amazônica, cuja perspectiva a denominamos de *CobéAmazonia*, podem ser identificados a partir de acepções próprias, as quais revelam os elementos subjetivos que perpassam por um conjunto de valores, conhecimentos, crenças, comportamentos e atitudes, adotados em função das representações sociais (MOSCOVICI, 2010). Estas associam-se ao modo como cada sujeito compreende o ambiente e a Educação Ambiental. Em relação ao primeiro, identificamos noções como “obra divina que devemos respeitar” (P4<sup>3</sup>), e também, “local onde vivemos, nossa floresta amazônica, nossa mãe natureza, nosso habitat e também dos animais” (P9). Os discursos dos protagonistas apresentam as alteridades amazônicas, a cosmovisão e o sentimento de pertencimento, já que colocam no centro da questão os elementos culturais que dão significados à realidade cotidiana. Igualmente, as representações sociais de Educação Ambiental são elaboradas com base em tal sentimento, percebido a partir de “educar as pessoas para o cuidar da nossa fauna e flora, de toda os elementos que formam a Amazônia e as nossas vidas” (P7).

A noção de *CobéAmazonia* aqui utilizada consiste na tradução das palavras *vida amazônica* da língua portuguesa para a língua *Nheengatu*. Língua esta derivada do tronco *Tupi* outrora mais falada do que a língua portuguesa nos Estados do Amazonas e do Pará até o final de 1877. Nos dias atuais ainda é falada por algumas populações indígenas nos territórios geográficos da Amazônia brasileira (NAVARRO, 2013). Nesse sentido, a *CobéAmazonia* ressalta uma representação de Educação Ambiental pautada na essência da vida amazônica pensada desde a ancestralidade ameríndia, a qual reivindica a inclusão de saberes *em perspectiva intercultural*. Em outras palavras, uma Educação Ambiental projetada “no sentimento de pertença à região, nos aspectos que consideram importantes para a manutenção da vida, no modo como descrevem a Amazônia como algo sublime e, portanto, especial e que agrega um valor simbólico relevante para a sua cultura” (ANDRADE, 2014, p. 307).

No conjunto dos dados, é interessante observar como os elementos culturais e o sentimento de pertencimento se manifestam nas representações sociais dos docentes. Principalmente, quando se referem à Educação Ambiental como “aquela educação que adquirimos como fonte de preservação da floresta amazônica, que nos ajuda a aplicar novas técnicas de plantio sem destruir nossa maior riqueza” (P106). Os docentes voltam seus olhares para a natureza que os cerca e a descrevem como riqueza maior, talvez pela imensidade dos rios e florestas ou, possivelmente, pelo valor simbólico cultural agregado. No entanto, é possível que quando se referem à riqueza da floresta colocam em pauta um conjunto de inter-relações constituídas historicamente, por meio das quais o respeito à

natureza e aos saberes indígenas, na condição de comunidades que coevoluem com a natureza, são compartilhados.

Por este motivo, acreditamos que o ambiente ganha significado na noção de “todo espaço onde vivemos, devemos cuidar, respeitar e ter a consciência de nossos atos para não prejudicar a nossa comunidade e nem destruir a nossa casa (floresta amazônica)” (P54). Tal respeito também se faz presente nos discursos sobre Educação Ambiental; ou seja, “educar para que as pessoas entendam que precisamos respeitar a Amazônia por tudo aquilo que ela representa para os brasileiros e para o mundo” (P8). Igualmente, quando ressaltam que a Educação Ambiental é aquela “voltada para o respeito e a esperança de que um dia as pessoas reconheçam a verdadeira essência da floresta amazônica, só espero que esse dia não demore” (P30). Para além do respeito, tantas vezes reiterado nos discursos dos docentes, observamos também um sentimento de impotência, possivelmente em função dos problemas ambientais aí instalados; principalmente, o desmatamento, a contaminação das águas e do solo, a apropriação agressiva dos elementos da natureza e as mudanças climáticas (NOBRE, 2014; ANDRADE, 2018a).

Os protagonistas ressaltam os aspectos percebidos na realidade como forma de selecionar os elementos que, desde a perspectiva cultural, estão relacionados à temática ambiental. Tal seleção é percebida na estrutura de seus discursos, que partem do processo de objetivação norteado pela ideia de que “meio ambiente é o meio onde vivemos, que deve ser respeitado, pois nos últimos anos a Amazônia está sendo destruída, ela é o nosso lar e precisa ser reflorestada” (P98). Impressiona o modo como os sujeitos constroem, em seus discursos, uma identidade amazônica e um sentimento de pertencimento e de responsabilidade compartilhada, evidenciando a preocupação associada aos problemas ambientais e às suas consequências. Esta construção identitária tem implicação direta na maneira como os docentes atuam em função da sua condição social, gerando práticas aceitáveis de acordo com certo tipo de lógica e sentido comum; ou seja, em função do *habitus* (BOURDIEU, 2004).

A compreensão dos conceitos de ambiente e de Educação Ambiental também estão relacionados à prática social do sujeito que é tomada em consideração. Em outras palavras, as representações refletem as normas institucionais e as ideologias de acordo com a posição que cada sujeito ocupa numa determinada sociedade (JODELET, 1985). Sobre este tema, algumas definições de ambiente têm como base a ideia de que “é o espaço ao nosso entorno, nossos rios e florestas, nossa fonte de inspiração, nossa beleza natural, mas temos que fazer alguma coisa porque o desmatamento está acabando com a natureza” (P105).

Tais definições reafirmam, também, os elementos que traduzem a ancestralidade indígena, sobretudo quando destacam que “o meio ambiente é a nossa vida. Sem o meio ambiente não sou nada e por isso não podemos maltratar. O meio ambiente é a obra prima das mãos de Deus para vivermos bem” (P68).

A ancestralidade e cosmovisão ameríndia está presente nos discursos dos docentes. Por esta razão, tais docentes propõem que sejam assumidos compromissos relacionados às mudanças do cenário atual, percebidas no discurso que a “educação ambiental é algo que precisa estar presente nas escolas, começando na educação infantil até chegar ao ensino superior” (P70). Complementa, ainda, que “principalmente nas escolas da Amazônia, que precisam ensinar as pessoas a respeitarem e preservarem a natureza, valorizar aquilo que temos de melhor, manter e cuidar da fauna e flora tão presente em nossa região” (P70). As respostas incorporam proposições de ambiente que estão relacionadas ao coevolucionismo na Amazônia, pois o diferencial é percebido na relação de cuidado da floresta. Sobre o coevolucionismo, Porto-Gonçalves (2017a, p. 16) destaca “que tratar a natureza separadamente da vida/ da cultura dos povos é um horizonte de sentido ignorado pela maioria dos povos/culturas que habitam tradicionalmente a Amazônia”. Ainda sobre esta questão, o pesquisador ressalta que:

Nas práticas técnico-culturais dos povos andinos-amazônicos, os solos, a floresta, os rios, os lagos e as lagunas são condições de vida com as quais tiveram que se haver e com as quais desenvolveram fazeres/saberes enquanto condições materiais de reprodução/criação de sentidos de vida. Assim, a ideia de uma natureza intangível [...] não contempla as práticas dos povos que ali habitam que, ao contrário, sempre se apropriaram das condições de vida que a região lhes oferece e, portanto, jamais trabalharia com a ideia de intangibilidade, de natureza intocada (PORTO-GONÇALVES, 2017a, p. 16-17).

Para superar o mito de natureza intocada na Amazônia, os discursos dos protagonistas revelam o valor etnográfico de perspectivismo ameríndio, uma vez que dão ênfase ao caráter cultural da relação com a natureza amazônica, por meio da qual expressam suas experiências vividas (VIVEIROS DE CASTRO, 2018). Tal caráter é identificado quando assumem que “meio ambiente tem haver com nós mesmos, filhos da mãe natureza, quando não respeitamos nossa morada, estamos desrespeitando a nós mesmos” (P118). Desta forma, concebem Educação Ambiental como educação “por meio da qual promovemos estudos, conhecimentos e visão sobre a natureza presente nas nossas vidas, aprender com os nossos antepassados o valor de cada coisa e lugar” (P86). As concepções etnográficas ameríndias também são percebidas no valor simbólico agregado

ao ambiente; ou seja, “é o espaço onde vivemos e que precisamos defender, pois já prejudicaram demais a Amazônia, fico pensando o que será do amanhã se não defendermos aquilo que é nosso, as nossas tradições e costumes, o respeito pela natureza” (P103). Em tais tradições, resgatamos a etnografia da América indígena, entendendo que esta:

[...] contém um tesouro de referências e uma teoria cosmopolítica que imagina um universo povoado por diferentes tipos de agências ou agentes subjetivos, humanos como não-humanos – os deuses, os animais, os mortos, as plantas, os fenômenos meteorológicos, muitas vezes os objetos e os artefatos -, todos providos de um mesmo conjunto básico de disposições perceptivas, apetitivas e cognitivas, ou, em poucas palavras, de uma ‘alma’ semelhante (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 43).

Com esses elementos culturais, associados às preocupações com o futuro da Amazônia, retomamos a ideia de que a Educação Ambiental, construída principalmente com base no conhecimento científico, “não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referências das populações ou das comunidades envolvidas” (SAUVÉ, 2005, p. 34). O propósito desta reflexão é fazer atenção para um tema importante e que, muitas vezes, é pouco discutido no campo teórico e epistemológico da Educação Ambiental. Tal como assinala Foucault (1983), este tema se constitui a partir de uma dívida histórica de imposição de verdades, na qual as elites têm, sistematicamente, “desprezado a possibilidade de buscar construir alternativas aos problemas locais a partir de seu patrimônio cultural” (BARCELOS, 2004, p. 244). Esta crítica estende-se ao Estado brasileiro, cujos modelos educativos foram “desenvolvidos” e/ou “industrializados” com base em experiências de outros países considerados, teoricamente, mais avançados (REIGOTA, 2009).

No prospecto da colonização do saber, os dispositivos de sistematização e implementação das agendas educativas desconsideram os saberes tradicionais, sobretudo das populações indígenas, como legítimos. Essa desconsideração é convertida em consequências dramáticas, materializadas no contexto escolar a partir de processos de violências institucional e simbólica. Reafirmam-se, assim, as estratégias para desacreditar os saberes, desenraizar os atores sociais de suas identidades e territórios. Concretizam-se, portanto, as “violências epistêmicas que imperam, por mais de cinco séculos na América Latina. Tais violências tem como consequências o etnocídio, o epistemicídio e o genocídio, entre outras mais graves” (ANDRADE, 2018b, p. 309). Entre tais consequências, o assassinato de lideranças camponesas e indígenas revelam-se como uma constante,

somente nos anos de 2017 e 2018, 71 e 41 pessoas foram assassinadas em conflitos no campo -respectivamente- (CPT, 2019).

No mapa da violência, a região norte do Brasil concentra o maior número de mortes entre os anos de 2003 a 2014; ou seja 45%, seguida da região nordeste com 29% (CPT, 2019). Os números ressaltam os interesses que imperam na Amazônia, sobretudo o avanço do agronegócio, das instalações de megaprojetos e a luta pela terra (ANDRADE, 2018a). Nesse contexto, o genocídio dos povos indígenas e camponeses está relacionado às suas identidades e estilos de vida, enraizados na defesa da natureza. Logo, o genocídio está associado, também, às consequências dramáticas da colonização do saber. Tal colonização, para Barcelos (2004, p. 245), revela-se como “processos de destruição, silenciamentos e aniquilamento de culturas, de saberes. Enfim, de formas e modos de vida seculares, quando não milenares”. A colonização confirma-se, portanto, enquanto estruturante de *dominação*, pois é viabilizada “em nome de uma ideologia do progresso a qualquer custo e sem limites; de um total desprezo pelos saberes das comunidades locais; de não reconhecimento de suas sociedades e identidades como legítimas em sua especificidade e diversidade” (BARCELOS, 2004, p. 245).

As normatizações em Educação Ambiental, impostas pelos modelos hegemônicos, estão articuladas no sentido de inviabilizar e silenciar a etnografia da América indígena. Como já havia destacado Alier (2007, p. 277), “a invisibilidade é uma característica que o ecologismo dos pobres compartilha com o feminismo”. Contrariando esta lógica, a identidade amazônica com fortes elementos de ancestralidades indígenas -presente nos discursos dos docentes-, representa um movimento de *r-existência* a tal modelo, justamente porque introduz “a dinâmica social dos grupos, [...] em um contexto pluriétnico e, portanto, pluri-epistêmico (ANDRADE; CARIDE, 2016, p. 37). No conjunto dos dados da pesquisa, tal introdução apresenta-se no modo como a Educação Ambiental é compreendida. Precisamente, em “educar e esclarecer a população sobre os conhecimentos necessários para manter a ordem no planeta, temos que reaprender a conviver com as pessoas e com a natureza, porque antigamente não existiam tantos problemas ambientais” (P121).

Ao fazer referência às gerações passadas, os protagonistas da pesquisa colocam em debate as relações constituídas pelos saberes tradicionais, alheios aos interesses globalizantes contemporâneos; ou seja, enraizados no respeito e defesa da natureza. Para ressaltar esse argumento, resgatamos a fala de Kopenawa ao dizer que “eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados. As palavras dos *xapiri* estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim”.

Complementa, “são as palavras de *Omama*. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. Desde sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é minha vez de possuí-las” (KOPENAWA; ALBERT 2015, p. 65). O respeito e defesa da natureza estão presentes nos discursos dos docentes que, submerso em valores culturais, continuam sendo aceitos por este grupo como saberes legítimos e necessários para manutenção das redes sociais emancipatórias de proteção ambiental.

Em verdade, estas redes revelam-se em diferentes espirais e, portanto, enriquecem o debate sobre as questões relacionadas ao ambiente e à Educação Ambiental na Amazônia. Muito embora, para uma parte da população brasileira, os cidadãos amazônidas são considerados como os principais responsáveis dos problemas ambientais aí instalados (CLEMENT; HIGUCHI, 2006). Em nome de uma lógica que manipula e aliena o pensamento, muitos continuam a não perceber as inter-relações e os interesses econômicos de apropriação agressiva da natureza (PORTO-GOLÇALVES, 2017b). Apesar dessas inter-relações se fazerem pouco perceptíveis nos discursos relacionados à perspectiva *CobéAmazonia*, identificamos uma forte inclinação, desde os elementos culturais, para a conservação ambiental. Esta é percebida a partir da noção de ambiente como “natureza viva, o meio onde vivemos cercados de rios e florestas e temos que cuidar para não acabar” (P77). Nesse sentido, nas representações sociais de Educação Ambiental estão presentes, também, as preocupações com a apropriação agressiva da floresta, manifestadas em...

Educar a população sobre os benefícios da reserva natural amazônica, sensibilizar para preservar os recursos da fauna e da flora, buscar a formação para a mudança de hábitos e comportamentos de destruição, reeducação quem sabe não conseguimos acabar com tanta destruição (P109).

É evidente que as noções de ambiente e de Educação Ambiental, relacionadas à perspectiva *CobéAmazonia*, perpassam por uma série de agrupamentos de concepções. As mais recorrentes referem-se às tendências nas quais o contexto e os elementos contrários a apropriação da natureza dão ênfase à questão. Desse modo, consideramos que estes elementos contribuem para a compreensão e naturalização de conceitos complexos; ou seja, por meio do significado da natureza é possível integrar os componentes das ciências na realidade de sentido comum, para convertê-los em algo concreto e aplicável na vida cotidiana (JODELET, 1985). Por este motivo, os docentes agregam valor e significado à cultura, à identidade e à ancestralidade dos povos indígenas, cuja importância reside na relação com a natureza pautada no sentimento de pertencimento e não de controle e

apropriação. Tal sentimento alimentou e continua alimentando muitos dos movimentos sociais e ambientais inscritos no cenário da Amazônia brasileira, e alguns deles permanecem vivos na história e nos imaginários sociais das comunidades que aí habitam. Possivelmente, tal significação pode ser analisada a partir da noção de que:

[...] o multinaturalismo amazônico não afirma uma variedade de naturezas, mas a naturalidade da variação, a variação como natureza. A inversão da fórmula ocidental do multiculturalismo incide não apenas sobre os termos (natureza e cultura) em sua determinação respectiva pelas funções de unidade e diversidade, mas igualmente sobre as posições de ‘termo’ e de ‘função’ (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 69).

Com essa premissa, não seria um equívoco pensar que o processo de construção de identidades e reivindicações ambientais, notadamente amazônida, é algo que faz parte dos símbolos básicos que representam o multinaturalismo amazônico. Nesse sentido, a resistência aos modelos hegemônicos, presentes desde o processo de invasão, dão um significado especial às representações de Educação Ambiental, inscrita nas demandas territoriais. Na pauta da resistência podemos destacar as seguintes lutas sociais e emancipatórias: *a)* Cabanagem - revolta popular que ocorreu entre 1835 e 1840 no Estado do Pará; *b)* Manifesto do Rio Negro; *c)* Manifesto Ecológico de José Lutzenberger, com o tema “Fim do Futuro? Manifesto ecológico brasileiro”, publicado em 1976; *d)* Aliança dos povos da floresta, liderada por Chico Mendes nos primeiros anos da década de 1980; *e)* Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), ampliado no final da década de 1970; *f)* Movimento Xingu Vivo para Sempre (MXVPS), o qual tem como objetivo impedir a construção da hidrelétrica de Belo Monte, no rio Xingu/Pará; entre outros (ALIER, 2007; ANDRADE, CARIDE, 2016; PORTO-GONÇALVES, 2017b).

Essas e outras lutas sociais traduzem, também, a *r-existência* aos processos de apropriação e comercialização da natureza, às estratégias dominantes de desenraizamentos de identidades e de territórios. Sobre tudo, as injustiças ambientais perpetradas pelo poder de impor o procedimento de decisão -como é o caso da Medida Provisória 870, do atual governo federal-. Em outras palavras, “as relações entre as desigualdades de poder e a degradação do meio ambiente. [...] alguns setores da humanidade ressentem-se de um fardo desproporcional promovido pela degradação ambiental da atualidade” (ALIER, 2007, p. 356). Os elementos que fortalecem a resistência encontram-se, em diferentes perspectivas, nas representações de Educação Ambiental na Amazônia paraense. Talvez, a mais importante esteja inscrita na evidência de que as comunidades, em sua cultura,

encontram diferentes caminhos que levam à *r-existência*. Portanto, confrontam e desafiam, no campo físico e simbólico, as práticas violentas e sanguinárias que caracterizam os cinco séculos de *invasão, apropriação e violência* (ANDRADE, 2017).

### **A natureza amazônica em nós, *r-existir* é preciso!**

Nas representações sociais de Educação Ambiental, elaboradas pelos docentes, foi possível identificar alguns dos elementos de referência comum nas comunidades amazônicas, os quais denominamos de *CobéAmazonia*. As características determinantes desta perspectiva revelam-se: *a)* no respeito à natureza; *b)* no sentimento de pertencimento à região; *c)* no protagonismo, participação e mobilização social nas lutas pela conservação ambiental; *d)* na preservação de valores, ancestralidades e alteridades enquanto representação máxima do coevolucionismo das comunidades com a floresta; entre outras. Logo, a perspectiva *CobéAmazonia* deixa evidente que as tradições culturais, compartilhadas a partir da circularidade da cultura, permanecem vivas nos imaginários sociais das mulheres e dos homens que lutam pela saída de um modelo de opressão e apropriação voraz da natureza. Esta luta traduz a importância da ancestralidade indígena na cultura amazônica, enquanto possibilidade de (re)definição de saberes e subjetividades e, portanto, de emancipação social e política da região.

A proposta inicial da pesquisa consistia em adentrar na realidade da vida amazônica para, então, identificar os elementos etnográficos que são tomados como referência para a elaboração dos significados de ambiente e da Educação Ambiental. Precisamente, o modo como os sujeitos, a partir de critérios culturais, apropriam-se de informações e saberes sobre tais temáticas. Porém, a perspectiva *CobéAmazonia* possibilitou-nos ir além desta questão, permitindo-nos identificar e acessar o campo de ‘interseção’. Isto é, a forma como o fator etnográfico ameríndio auxilia no processo de esquematização do pensamento e, assim, possibilita aos atores sociais a organização de conceitos, a elaboração de significados e a construção de imagens a partir dos elementos que fazem parte da sua cultura. Nesse sentido, os docentes recorrem, por diversas vezes, às crenças, aos valores e à ancestralidade ameríndia, historicamente compartilhadas, para elaborar um complexo de ideias que são delineadas, ou mesmo naturalizadas, a partir do compromisso de defender a floresta dos processos de comercialização.

Para além dos aspectos descritos, é importante reconhecer a importância dos elementos culturais na vida dos grupos sociais, bem como no processo de elaboração de



suas representações. Estas estão relacionadas à posição social ocupada pelos sujeitos, por meio da qual estabelecem uma relação com a realidade, a partir de valores, modelos de vida e desejos específicos, nos quais revelam sua cultura no cotidiano. Desta forma, é possível identificar, também, as influências ideológicas, resultado de posição social e das normas institucionais, nas representações sociais de ambiente e da Educação Ambiental. Porém, reconhecemos que antes da profissionalização, os atores sociais têm como referência as comunidades amazônidas, sobretudo as ancestralidades indígenas, cuja características determinantes referem-se às alteridades ameríndias que mantêm o consenso em relação a natureza viva e defesa da floresta.

As alteridades indígenas na Amazônia, mesmo diante de todos os cenários bárbaros de imposição de culturas e processos de desenraizamento de identidades e de territórios, continuam *r-existindo* nos imaginários sociais. Por conseguinte, orientam pautas ambientais que se inscrevem sob o guarda chuva do ‘ecologismo dos pobres’; ou seja, as representações da divindade da natureza em movimento, a qual coevoluciona com as crianças, com as mulheres e com os homens que vivem *a* região. Tais alteridades, persistem nas memórias e nos saberes compartilhados, por meio da oralidade, entre as gerações. Revelam-se, portanto, nas representações de Educação Ambiental de um grupo de docentes que, talvez pouco conscientes da colonização do saber enquanto estratégia de *dominação*, são sabedores de que a natureza amazônida está em nós. Defendê-la em tempos de barbárie ambiental é nossa responsabilidade, pois, como disse Kopenawa, referindo-se às palavras antigas dos *xapiri* e *Omama*...

Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. Então será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos tempos afora, para sempre. Dessa forma, elas jamais desaparecerão. Ficarão sempre no nosso pensamento, mesmo que os brancos joguem fora as peles de papel deste livro em que elas estão agora desenhadas; mesmo que os missionários, que nós chamamos de “gente de Teosi”, não parem de dizer que são mentiras. Não poderão ser destruídas pela água ou pelo fogo. Não envelhecerão como as que ficam coladas em peles de imagens tiradas de árvores mortas. Muito tempo depois de eu já ter deixado de existir, elas continuarão tão novas e fortes como agora. São essas palavras que pedi para você fixar nesse papel, para dá-las aos brancos que quiserem conhecer seu desenho. Quem sabe assim eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito? (KOPENAWA; ALBERT 2015, p. 65-66).

## Notas

<sup>1</sup> Parte desta pesquisa foi financiada pela União Europeia no marco do programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window* (EA- CEA) e pelo Governo Brasileiro - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Contra essa medida, vários protestos protagonizados pelos povos indígenas em todo o país, principalmente em Brasília. No dia 22 de maio de 2019, após a votação da Medida Provisória 870, ficou determinado que o governo federal atual terá que devolver a FUNAI para o Ministério da Justiça. Isto representa uma importante vitória para os povos indígenas, uma vez que a demarcação de suas terras sairá do controle dos ruralistas e voltará para o Ministério da Justiça.

<sup>3</sup> Código utilizado para identificar os discursos dos protagonistas da pesquisa de acordo com os instrumentos de coleta de dados.

## Referências

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. Tradução: Maurício Waldman. São Paulo: Contexto, 2007.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. **Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará (Brasil)**. 2014. 581f. Tese de doutorado em Educação Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 2014.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais. **Revista Científica RUNAE**, v. 01, p. 51-70, 2017.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. The Amazon Beyond the Forests, Rivers and Schools: Social Representations and Environmental Problems. **Revista Ambiente & Sociedade**, v. 21, p. 1-18, 2018a.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Educação Ambiental em miradas integrativas e restaurativas: currículos educativos na Amazônia. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v.11, n.3, p. 297-310, 2018b.

ANDRADE, Francisca Marli R; CARIDE, José Antonio. 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, 2016.

ANDRADE, Francisca Marli R. Educação Ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades cotidianas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 55, p. 1598-1618, 2017.

BARCELOS, Valdo Hermes. Educação ambiental e identidade(s) Latino Americana: um estudo através da obra literária de Octávio Paz. **Educação**, v. 27, n. 2, p. 241-262, 2004.

BRASIL. **Medida Provisória de 1º de Janeiro de 2019.**

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm)>

[Consulta: 14 de abril de 2019].

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CLEMENT, Charles; HIGUCHI, Niro. A floresta amazônica e o futuro do Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 58, n. 3, p. 44-49, 2006.

CPT – **Comissão da Pastoral da Terra Nordeste II**. CPT NE 2 divulga balanço da questão agrária em 2018, fim do ciclo Michel Temer.

<[https://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/5019-cpt-ne-2-divulga-balanco-da-questao-agraria-em-2018#\\_ftn1](https://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/5019-cpt-ne-2-divulga-balanco-da-questao-agraria-em-2018#_ftn1)> [Consulta: 18 de janeiro de 2019].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. 2 ed. Barcelona: Tusquets, 1983.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Barcelona: Paidós, 1985. p. 469-494.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. <sup>[L]</sup><sup>[SEP]</sup>**A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOUREIRO, Violeta. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil**. São Paulo: Global, 2013.

NOBRE, Antônio Donato. **O futuro climático da Amazônia**. São José dos Campos - SP: Articulação Regional Amazônica, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017a.

\_\_\_\_\_. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ROOSEVELT, Anna. **Amazonian Indians from prehistory to the present: anthropological perspectives**. University of Arizona Press: Tucson, 1994.

SAUVÉ, Lucié. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. São Paulo: Artmed, 2005, p. 17-45.

TUKANO, Álvaro. **O mundo Tukano antes dos brancos: um mestre Tukano**. V. I. Brasília: AYÓ – Instituto de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: elementos para uma Antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, n –I edições, 2018.

*Submetido em: 31-05-2019.*

*Publicado em:20-07-2019.*