

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 28 Número 187

21 de dezembro de 2020

ISSN 1068-2341

Desenvolvimento Sustentável na Amazônia Brasileira: Significados e Conceitos¹

Francisca Marli Rodrigues de Andrade
Universidade Federal Fluminense – UFF
Brasil

Citação: Andrade, F. M. R. de (2020). Desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira: Significados e conceitos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(187).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5117>

Resumo: Na Amazônia, as relações sociais, políticas e econômicas são mediadas pela natureza e pelos programas, ações e regulamentações implementadas pelo Estado na realidade cotidiana. Entre estas regulamentações estão presentes as políticas públicas educativas de Educação Ambiental, as quais, nos últimos anos, tem difundido o conceito de desenvolvimento sustentável. Com esses elementos, esta pesquisa tem como objetivo principal: conhecer as representações sociais que, elaboradas por docentes no contexto da Amazônia, dão significados ao conceito de desenvolvimento sustentável. Metodologicamente, a pesquisa foi construída com base na Teoria das Representações Sociais, abordagem etnográfica, a partir da colaboração de 121 docentes com formação em Pedagogia. Para coletar as informações adotamos questionários, dois grupos de discussão e a observação participante. A pesquisa indica que a natureza, os problemas ambientais e a cultura amazônica exercem uma forte influência na representação do conceito de desenvolvimento sustentável.

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

Palavras-chave: Amazônia; desenvolvimento sustentável; representações sociais; políticas de Educação Ambiental

Sustainable development in the Brazilian Amazon: Meanings and concepts

Abstract: Social, political and economic relationships in the Amazon are mediated by nature and government policies, programs, and regulations, including environmental education policies, which have disseminated the concept of sustainable development in over recent years. Based on these elements, this study explores the social representations that give meaning to the concept of sustainable development among elementary teachers in the Amazon region. Adopting an ethnographic approach and drawing on the theory of social representations, we conducted a qualitative descriptive study with 121 teachers with a degree in pedagogy using questionnaires, group discussions and participant observation. The findings show that nature, environmental problems and Amazon culture exert a strong influence on representations of the concept of sustainable development.

Keywords: The Amazon; sustainable development; social representations; environmental education policies

Desarrollo sostenible en la Amazonía brasileña: Significados y conceptos

Resumen: En la Amazonía, las relaciones sociales, políticas y económicas están mediadas por la naturaleza y por los programas, acciones y regulaciones implementadas por el Estado en la realidad cotidiana. Entre estas regulaciones se encuentran las políticas públicas educativas en Educación Ambiental, las cuales, en los últimos años, ha difundido el concepto de desarrollo sostenible. Con estos elementos, esta investigación tiene como objetivo principal: conocer las representaciones sociales que, elaboradas por docentes en el contexto de la Amazonía brasileña, dan significados al concepto de desarrollo sostenible. Metodológicamente, la investigación fue construida en base a la Teoría de las Representaciones Sociales, enfoque etnográfico, a partir de la colaboración de 121 docentes con formación en Pedagogía. Para recopilar la información adoptamos cuestionarios, dos grupos de discusión y observación participante. La investigación indica que la naturaleza, los problemas ambientales y la cultura amazónica ejercen una fuerte influencia en la representación del concepto de desarrollo sostenible.

Palabras-clave: Amazonía; desarrollo sostenible; representaciones sociales; políticas de Educación Ambiental

Amazônia e Contextos Atuais: Políticas Ambientais em Transição

O ano de 2019 marcou a temporalidade de duas décadas de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída no Brasil pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Contudo, este ano tornou-se, também, um marco na redefinição da política ambiental brasileira, uma vez que a Medida Provisória 870 – de 1º de janeiro de 2019 – mais do que revelar as concepções e posições ideológicas do governo federal atual, Jair Messias Bolsonaro, alterou o processo de continuidade de algumas das mais importantes pautas ambientais (Andrade, 2019; Bourscheit, 2019). Nesse contexto, a transição política não pode ser pensada como algo dado de forma imediata; ao contrário, construiu-se nas sutilezas dos discursos presentes nas políticas ambientais nacionais e internacionais. Representa, desse modo, a concretização de um projeto ideológico que vem sendo planejado e executado nas últimas décadas, cujo propósito consiste em assegurar todas as formas de dominação (Lima, 2016; Porto-Gonçalves, 2017a). Entre tais projetos destacamos a transição ideológica impulsionada pela UNESCO, denominada de *Década da Educação*

para o *Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*² e seus possíveis reflexos nas agendas de Educação Ambiental.

No contexto brasileiro, diferentes pesquisadores sinalizaram os possíveis impactos do documento *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)* – de aqui em diante utilizaremos DEDS – aprovado em Johannesburgo no ano de 2002. Tais impactos estão relacionados às pautas sociais que fortalecem os conceitos e as práticas democráticas, de justiça e de cidadania; bem como, o campo científico da Educação Ambiental (Diniz, 2016; Reigota, 2007). Isto porque, na referida *Década* o conceito de “Desenvolvimento Sustentável projeta-se como meta dos processos educativos ‘holísticos e transformadores’, mas é tratado superficialmente, sem que se aborde o seu caráter intrinsecamente controverso, para muitos uma ‘contradição em termos’” (Diniz, 2016, p. 49). Essa contradição revela-se cada vez mais incoerente, sobretudo quando se pretende impulsionar o desenvolvimento econômico, de maneira desassociada dos princípios de proteção ambiental. Como exemplo dessa desassociação citamos a Medida Provisória 870, a qual sinalizou “a extinção do Departamento de Educação Ambiental (DEA); a transferência da pasta do Serviço Florestal Brasileiro (SFB) e do Cadastro Ambiental Rural (CAR) para o Ministério da Agricultura” (Andrade, 2019, p. 11).

Sob a argumentativa de eficiência econômica e enxugamento das atribuições do Ministério do Meio Ambiente (MMA), os caminhos adotados na atual política ambiental brasileira deixam fortes evidências do desmonte dos avanços conquistados nas últimas décadas. Especialmente, quando a Medida Provisória 870 reduziu a autonomia do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e, assim, retirou algumas das suas atribuições na gestão de questões complexas (Bourscheit, 2019; Machado & Moraes, 2019). Entre essas questões Andrade (2019, p. 211) ressalta as “políticas públicas ambientais nucleares; ... competência para combater o desmatamento, queimadas e desertificação”. Na sequência, a autora destaca a “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” (Andrade, 2019, p. 211). Todos os retrocessos presentes na nova pasta ambiental têm impactos significativos para a Amazônia brasileira e, ao tempo, refletem os interesses econômicos e as agendas políticas que imperam na região.

Na Amazônia, historicamente, os interesses econômicos se fortalecem no âmbito das forças hegemônicas para, reiteradamente, viabilizar 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). Igualmente, as demandas requeridas pela atual versão do *capitalismo*, no qual os interesses dos Estados Nações sucumbem em detrimento dos acordos econômicos. Tais demandas, ora em movimentos de aproximações pelos ganhos econômicos, ora em distanciamentos em função das disputas pelo poder, se articulam em processos extremamente agressivos de *dominação* da força e do tempo humano. Da mesma forma, a *apropriação* de todos os elementos da natureza que possam ser convertidos em ganhos financeiros (Porto-Gonçalves, 2017a).

²A Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em dezembro de 2002, foi palco para a aprovação da Resolução 57/254, a qual proclama o Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 – 2014). Nesta, a UNESCO recomenda a elaboração de um Plano, no qual se enfatize o papel da educação como motor indispensável para promover o desenvolvimento sustentável. De modo igual, na Conferência de Ministros de Meio Ambiente, celebrada em Kiev, no ano de 2003, foi assumido, pelos ministros, a responsabilidade de promover as recomendações da UNESCO, estabelecidas no Plano Internacional de aplicação do Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Gutiérrez & Benayas, 2006).

Neste cenário, principalmente após a década de 1970, “a Amazônia brasileira foi convertida em um tema complexo, com diferentes dilemas e desafios a serem resolvidos” (Andrade, 2018a, p. 1).

Na pauta de tais dilemas e desafios, a concretização de políticas educativas voltadas à questão ambiental apresenta-se como algo urgente, especialmente em detrimento da relação que se estabelece e potencializa duas problemáticas ambientais que se retroalimentam. Precisamente, o *desmatamento* e as *mudanças climáticas*, as quais se constituem enquanto resultado, sobretudo, dos megaprojetos econômicos instalados na região (Brondízio, 2016; Lima, 2016; Nobre, 2014). Na tentativa de frear essa retroalimentação e, portanto, o agravamento dos impactos do desmatamento em relação às mudanças climáticas na Amazônia, é imprescindível a realização de um plano de mitigação e adaptação aos impactos ambientais, baseado no passado e nas expectativas futuras; ou seja, políticas educativas condizentes com a realidade. Isto pois, “em vista do diagnóstico de que desmatamento e degradação acumulados constituem-se no mais grave fator de dano ao clima, torna-se necessário e inevitável desenvolver um amplo esforço para replantar e restaurar a floresta destruída” (Nobre, 2014, p. 6).

Na articulação para frear os fatores de danos à natureza, destacamos que todo e qualquer plano de mitigação perpassa pelas agendas governamentais políticas e econômicas, pelos meios de informação e comunicação e, especialmente, pelos processos educativos dentro e fora das escolas e das universidades. Em relação à pauta educativa, concretizada pela Educação Ambiental, é importante reconhecer o acúmulo de experiências que caracterizam a construção e a consolidação desse *campo* científico e de ativismo em mais de quatro décadas no cenário brasileiro. Campo este que foi consolidado diante do “aumento significativo da temática das políticas públicas específicas em EA, com forte ênfase em uma pesquisa voltada para a transformação social” (Kawasaki & Teixeira, 2018, p. 102). Razões pelas quais é considerado como referência mundial, não somente pela quantidade de *in-formações* produzidas, mas também pela qualidade e potencialidade de análise e de interpretação das dinâmicas e conjunturas políticas, sociais, econômicas e ambientais (Carvalho, 2016; Kawasaki & Teixeira, 2018; Reigota, 2007).

Nos dias atuais, o *campo* científico e de ativismo ambiental tentam *r-existir* às investidas hegemônicas, principalmente as ideologias presentes na DEDS. Para tanto, se reinventa, cotidianamente, enquanto estratégia de desobediência e, desse modo, resiste política e epistemologicamente para manter suas bases fieis às lutas sociais emancipatórias em defesa do ambiente e do fortalecimento da cidadania. Nesse sentido, a noção de campo científico aqui utilizada pode ser compreendida como “um universo social como os outros, onde se trata, como alhures, de poder, de capital, de relações de força, de lutas para conservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de manutenção ou subversão de interesses etc.” (Bourdieu, 1996, p. 88). No âmbito da subversão de interesses, temos acompanhado as políticas internacionais hegemônicas em relação à ampla divulgação do conceito de desenvolvimento sustentável associado à educação. Desde o início da proposta de transição, com diversas críticas realizadas pelos mais renomados educadores ambientais brasileiros sobre o tema (Diniz, 2016; Reigota, 2007; Sato, 2005), estas não foram suficientes para desmistificar o *dispositivo da sustentabilidade*; ou seja, aquilo que “nos atravessa por meio das suas múltiplas estratégias, instando-nos a falar sua língua, a moldar nossas atitudes em conformidade com seus discursos” (Sampaio & Guimarães, 2012, p. 401).

Um processo de transição ideológica e econômica que tenta, paulatinamente, silenciar a Educação Ambiental nas suas concepções mais críticas e, ao tempo, dar ênfase aos princípios estabelecidos no projeto da DEDS, enquanto tentativa de silenciar os princípios de preservação ambiental (Diniz, 2016). Em paralelo a isso, outras concepções de Educação Ambiental começaram a ganhar força no cenário nacional, para, então, fixar suas bases nos imaginários sociais (Machado & Moraes, 2019). Entre essas concepções destacamos que a ideologia ‘desenvolvimentista’ defendida desde o Relatório de *Brundtland*, publicado em 1987, atravessou mais de três décadas e permanece

presente nos diálogos divulgados em diversas fontes de informação e de comunicação social; assim como nas políticas públicas educativas, inclusive na Amazônia (Andrade, 2017; Sampaio & Guimarães, 2012). Logo, posicionar-se contra a ideologia ‘desenvolvimentista’ significa, entre outros aspectos, assumir um papel ativo voltado à transformação da realidade amazônica, à emancipação coletiva, aos direitos ecológicos e sociais, reconhecendo a relevância da diversidade cultural e do território. Isto porque “não se pode compreender o destino da Amazônia, sobretudo dos amazônidas em situação de subalternização, ignorando essas tensões territoriais que atravessam a região” (Porto-Gonçalves, 2017a, p. 51).

Na Amazônia, as tensões territoriais e ambientais são fortemente alimentadas por discursos de ódio e de práticas de violação dos direitos humanos, de comercialização e contaminação agressiva da natureza, de genocídio indígena e ecocídio (Vicuña, 2019), as quais caracterizam as injustiças ambientais imposta à região. A noção de injustiça ambiental pode ser compreendida como “fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais sobre as populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais” (Acsegrad, 2013, p. 63). Diante desse cenário, “o desafio ambiental está no centro das contradições do mundo moderno-colonial. Afinal, a ideia de progresso e, sua versão mais atual, desenvolvimento é, rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza!” (Porto-Gonçalves, 2017b, p. 61). Nesse processo de dominação e na visão limitada de desenvolvimento, “o Estado trai os pobres para tomar partido dos ricos, sejam eles nacionais ou estrangeiros” (Martínez-Alier, 2007, p. 276), para impulsionar interesses divergentes. Ao considerar esses interesses, a pesquisa se volta ao objetivo de: conhecer as representações sociais que, elaboradas por docentes no contexto da Amazônia, dão significados ao conceito de desenvolvimento sustentável. A relevância desse objetivo vai além do conceito em si mesmo, uma vez que explora a finalização da DEDES, associada às influências inerentes à região.

Perspectivas Contextuais e Epistemológicas da Pesquisa

Desde a chegada dos europeus à Amazônia, no ano de 1.500, esta territorialidade foi convertida em palco de luta entre forças e interesses divergentes. Conforme destaca Andrade (2018b, p. 299), de um lado encontram-se os *povos pindorâmicos*, os quais são popularmente conhecidos como “povos/etnias/nacionalidades indígenas que historicamente vivem a região e a respeitam na sua diversidade”. Do outro, os *invasores* que a partir da “presença indesejada, garantida em função do controle das técnicas de navegação, do uso da pólvora, canhões e chumbos” impuseram as leis da Europa e, com ela, sua cultura, língua, religiões e outros costumes que eram/são hostis às ancestralidades indígenas (Andrade, 2017, p. 55). Os conflitos gerados em mais de cinco séculos de *invasão, apropriação e violência* na Amazônia brasileira deixaram impactos políticos, culturais, econômicos e ambientais significativos. Contudo, “a mítica floresta amazônica é imensamente maior do que a humanidade consegue ver nela” (Nobre, 2014, p. 37).

Apesar das diversas problemáticas impostas à Amazônia, esta região “vai muito além de um museu geográfico de espécies ameaçadas guardadas em unidades de conservação e representa muito mais do que um simples depósito de carbono, referenciado como massa morta nos tratados climáticos” (Nobre, 2014, p. 37). Impera, deste modo, o desconhecimento das potencialidades da região, inclusive entre os próprios moradores que, em alguns casos, são desestimulados a estudarem, nas escolas e nas universidades, as questões ambientais vivenciadas cotidianamente (Clement & Higuchi, 2006). Em outras palavras, as forças dominantes impõem determinadas estratégias de desenraizamentos territoriais e de conceitos que, por meio de dispositivos – sobretudo as políticas públicas educativas – são arraigados nos imaginários sociais enquanto parte da cultura local. Imposições estas que, desde uma perspectiva histórica e cultural pautada na lógica da modernidade, são convertidas em processos de dominação das pessoas e da natureza amazônica, como forma de

garantir a homogeneização do pensamento e, assim, aniquilar os processos de resistência que constituem a identidade amazônica (Porto-Gonçalves, 2017a).

As estratégias de desenraizamento territoriais e de conceitos são utilizadas para distanciar a premissa de que saber é poder e, portanto, quem conhece a Amazônia luta pela preservação da sua floresta, pela biodiversidade, pela multiculturalidade e pelo patrimônio natural. Tal premissa, na Amazônia, se fortalece nas epistemologias Ameríndias, as quais reconhecem o “valor sagrado da natureza nas crenças indígenas” que sobreviveram à invasão europeia (Martínez-Alier, 2007, p. 23). Para que o valor sagrado da natureza seja respeitado em outros espaços, “é vital fazer com que os fatos científicos sobre o papel determinante da floresta para o clima amigo e o efeito do desmatamento na geração do clima inóspito cheguem à sociedade e tornem-se conhecimento corrente” (Nobre, 2014, p. 32). Com base nos argumentos apresentados consideramos relevante elaborar esta pesquisa que, de acordo com o objetivo apresentado, se volta à realidade amazônica para conhecer as representações sociais do conceito de desenvolvimento, elaboradas por um conjunto de docentes.

A pesquisa foi pensada com base nos princípios da investigação qualitativa, de corte etnográfico e de análise descritiva, cujo enfoque teórico toma como referência o modelo processual das representações sociais defendido por Serge Moscovici e Denise Jodelet. Do ponto de vista epistemológico, nos interessa enfatizar que a Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu em 1961 na França, com a publicação da obra *La Psicanalyse: Son image et son public* – com uma segunda edição revisada em 1976 (Duveen, 2010). O reconhecimento científico da TRS foi construído, principalmente em função do trabalho de Moscovici (2010, p. 216) ao defender a hipótese de que “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). A relevância científica da TRS, associada ao objetivo da pesquisa, foi o ponto de partida para a realização do trabalho empírico que foi concluído no ano de 2014, na cidade de Castanhal - Pará. Essa cidade, de acordo com o último censo demográfico, conta com uma população de 149.918 habitantes (IBGE, 2010), dispondo de 62 escolas da rede municipal que oferecem a etapa educativa Ensino Fundamental.

Na realização do trabalho empírico, adotamos como critério de seleção as escolas que estão localizadas na zona urbana, 29 escolas, em detrimento das 33 escolas do campo³ – em função das dificuldades de acesso às escolas localizadas na zona rural da cidade. Enquanto segundo critério, voltamos nossa atenção às escolas que atendem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, uma vez que nos interessou concentrar o universo de profissionalização das pessoas com as quais construímos o estudo. Do ponto de vista da pesquisa, pareceu-nos coerente concentrar, também, o campo de formação acadêmica para evitar as variações e, por isso, optamos pelos docentes com formação em Pedagogia. De acordo com a TRS, a formação dos participantes da pesquisa, enquanto possibilidade interpretativa analítica, pode nos ajudar a desvelar as representações sociais elaboradas para designar a compreensão dos objetos sociais em estudo; ou seja, a compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável. Isto porque, para compreendermos as representações sociais devemos estudar tanto a cultura, como o contexto de inserção e profissionalização dos indivíduos, entendendo que elas – representações – “são ferramentas mentais, operando na própria experiência, conformando o contexto em que os fenômenos estão radicados” (Moscovici & Marková, 2010, p. 345).

Com base nos três critérios de seleção adotados – localização das escolas, atuação profissional e formação – os dados obtidos indicam um total de 29 escolas e 133 docentes. Na etapa de coleta de dados, aceitaram formar participar da pesquisa 22 escolas e 121 docentes. Tais docentes

³ Dados da pesquisa de acordo com as informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação.

contribuíram nas três etapas do estudo: *a)* aplicação de questionário, 121 docentes; *b)* realização de dois grupos de discussão, nos quais participaram 7 e 8 docentes, respectivamente; *c)* observação participante nas atividades escolares realizadas por dois docentes. Na construção do trabalho empírico, tivemos a preocupação de desenvolver uma abordagem metodológica pautada na triangulação dos instrumentos de coleta de dados. Essa triangulação “não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão” (Macedo, 2009, p. 102). Nos três instrumentos, contemplamos perguntas voltadas às três dimensões que caracterizam o processo de elaboração das representações sociais: dimensão da informação; dimensão do campo de representação; dimensão da atitude (Moscovici, 2010).

O uso dos três instrumentos de coleta de dados nos permitiram o acesso a um expressivo volume de informações. Contudo, neste artigo exploraremos, prioritariamente, as questões relacionadas à dimensão do campo de representação, entendo que os dados obtidos nesta parte do trabalho empírico “nos remetem a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das representações que se referem a um aspecto precioso do objeto de representação”; ou seja, a descrição do objeto social em discussão (Moscovici, 1979, p. 46). Ademais, analisaremos os resultados obtidos em duas questões específicas: o que você entende por desenvolvimento sustentável? Em que medida você associa desenvolvimento sustentável às situações vivenciadas cotidianamente na região amazônica? Por sua vez, na etapa de tratamento e análise das informações estabelecemos como critério o constructo teórico da Educação Ambiental para, então, diferenciarmos as estruturas permanentes que atribuem significados ao conceito de desenvolvimento sustentável, tais como: gestão ambiental, preservação da natureza, necessidades humanas presentes e futuras; desenvolvimento e progresso (Diniz, 2003, 2016; Sampaio & Guimarães, 2012). No âmbito da TRS, resgatamos os fragmentos discursivos que evidenciam, principalmente: os elementos selecionados e/ou descontextualizados do conceito de desenvolvimento sustentável; os elementos discursivos que o transformam em algo de fácil aplicação (Jodelet, 1985; Moscovici, 1979, 2010).

Representações Sociais de Desenvolvimento Sustentável na Amazônia Brasileira

A ideologia ‘desenvolvimentista’ foi explicitada no *Relatório Brundtland* – em 1987 – bem como no Capítulo 36 da Agenda 21, para mais tarde ser ‘fixada’ pela UNESCO como *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*; UNESCO, 2005). A apresentação do documento de tal década em Johannesburgo foi defendida sob o argumento de “obter um plano de ação factível” (Diniz, 2003, p. 33). Os apoiadores desse plano, explicitaram que “as respostas educativas à crise ambiental devem situar-se numa nova fase, caracterizada pela adoção de políticas, programas e práticas pedagógicas que permitam a todos os membros da sociedade trabalharem juntos para a construção de um futuro duradouro” (Caride et al., 2007, p. 309). Eis, pois, o ponto determinante para fixar as bases necessárias para a transição e, posteriormente, mudanças de conceitos, de programas e de políticas educativas em matéria de ambiente e de Educação Ambiental. Ao final do período proposto para implementação da DEDS, nos interessa conhecer os significados atribuídos ao conceito de desenvolvimento sustentável, elaborados por um conjunto de docentes que atuam na Amazônia.

Perfil Docente e as Possibilidades Interpretativas

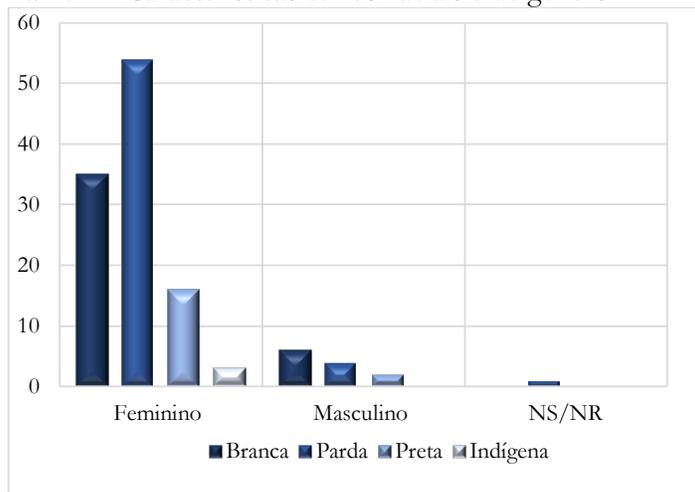
Os *espaçotempos* de difusão da Educação Ambiental – e dos demais temas correlacionados – no cenário da Amazônia brasileira implica considerar universos informativos distintos, mas não antagônicos. Por um lado, existem os espaços educativos escolarizados, nos quais circulam uma variedade de informações e representações sociais, enquanto resultado das políticas públicas e das normas estabelecidas pelo contexto (Spink, 1993). Por outro, encontra-se a realidade social e a “materialização” da vida amazônica, por meio da qual a elaboração de diferentes representações sociais não se restringe às questões metafísicas – conhecimento científico (Moscovici, 2010). Ao contrário, a partir da dialogicidade e das diversas influências do contexto, cria-se “um conhecimento para os demais habitantes da cidade; assim vinculando a formação do intelectual com o cotidiano do seu entorno” (Spink & Alves, 2011, p. 339). Desse modo, o cotidiano dá sentido à vida dos seus habitantes, por isso é concebido como “espaçotempo onde as coisas acontecem e nos afetam. É também, e por isso mesmo, o espaçotempo da intervenção e da pesquisa” (Alves et al., 2012, p. 55). Logo, no processo de reconhecimento das representações sociais sobre desenvolvimento sustentável, o perfil dos participantes da pesquisa revela-se importante, sobretudo as possíveis influências exercidas pelas características de gênero e raça, aspectos da formação e da profissionalização.

Os dados expostos na figura 1, painel A, revelam as disparidades étnico-raciais e de gêneros no exercício da docência, nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto reflexo de um fenômeno nacional (Carvalho, 2018). No painel B, os dados revelam que 52% dos pesquisados finalizaram a graduação em Pedagogia no período de 2001 a 2005 e 31% após o ano de 2006; ou seja, durante as discussões e após a implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), respectivamente. Por sua vez, no painel C, os dados indicam que 55% dos docentes possuem mais de uma década de experiência no exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental; bem como, uma baixa rotatividade de docentes nas escolas, já que 95% dos participantes tem relação empregatícia pautada no regime estatutário. Esses resultados são importantes para a pesquisa, uma vez que, do ponto de vista da TRS, a relevância do perfil dos participantes está associada à ideia de construção do sujeito, enquanto sujeito social, resultado das diferentes experiências sociais vivenciadas, inclusive em função das relações étnico-raciais e de gênero, de inserção social e atuação profissional (Moscovici, 2010).

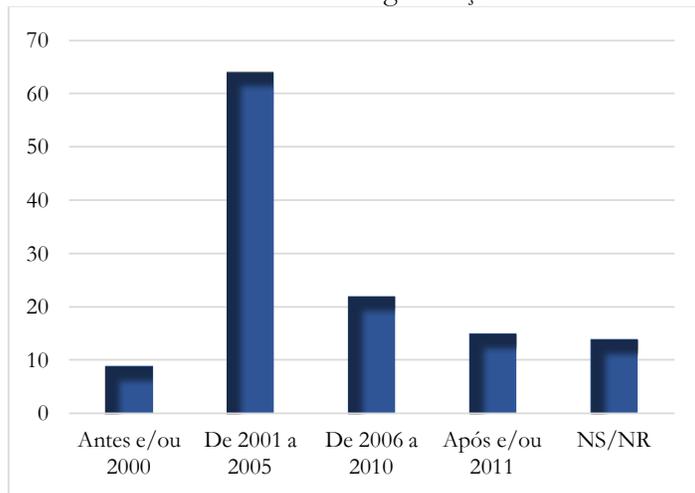
Os resultados expostos na figura 1 nos permitem conjecturar que esses profissionais tiveram acesso – em algum momento da graduação em Pedagogia e/ou atuação profissional nas escolas – aos livros, textos e documentos que abordavam o conceito de desenvolvimento sustentável. Essa possibilidade amplia os nossos horizontes de interpretação das informações, uma vez que a TRS considera que o “sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam” (Spink, 1993, p. 303). Entre tais condições, destacamos a ampla divulgação do conceito de desenvolvimento sustentável nas políticas públicas educativas brasileiras nos últimos anos (Sampaio & Guimarães, 2012; Diniz, 2016). Contraditoriamente, o desmatamento na Amazônia tem crescido exponencialmente, associado às instalações de megaprojetos de mineração, de hidroelétricas, do agronegócio e de outras atividades de exploração da natureza (Brondizio, 2016; Lima, 2016; Nobre, 2014). Esses elementos sugerem que os dados não podem ser analisados de forma isolada, pois precisam contemplar as relações existentes entre o perfil dos docentes e suas representações sociais.

Figura 1
Perfil dos docentes

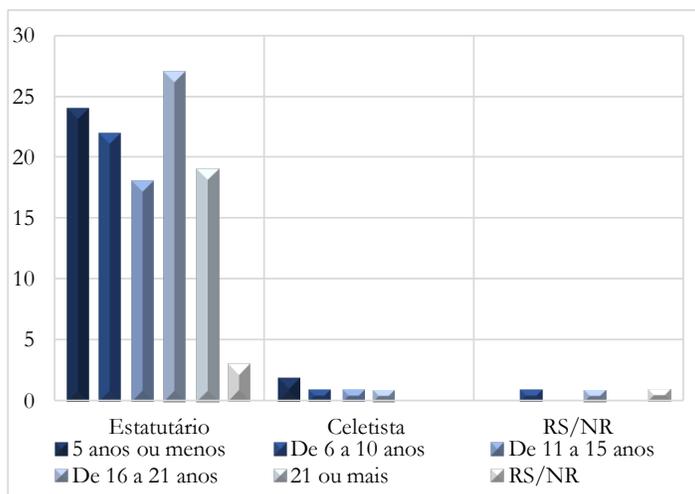
Painel A: Características étnico-raciais e de gênero



Painel B: Ano de conclusão da graduação



Painel C: Condições da profissionalização



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2019).

Desafios Atuais na Amazônia: Representações Sociais de Desenvolvimento Sustentável

Desde a publicação do *Relatório Brundtland* no ano de 1987, vem consolidando-se a ideia de que “o discurso da sustentabilidade surge com essas boas intenções, e também se supõe que, além de novas palavras, deveria nos trazer novas ideias, novos programas e novas promessas” (Gutiérrez-Pérez & Benayas, 2006, p. 22). Entre tais promessas, destacamos a proposição da UNESCO em impulsionar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, as quais revelam, também, as faces contraditórias dos interesses hegemônicos em ‘educar’ os sujeitos para que estes sejam mais produtores e consumidores do que cidadão (Meira & Caride, 2006). Apesar das críticas tecidas ao conceito de desenvolvimento sustentável (Reigota, 2007; Sampaio & Guimarães, 2012), o mesmo se estabeleceu nas políticas educativas e nas agendas internacionais de direitos humanos como modelo ideal de sociedade a ser alcançado, independente das particularidades regionais e das singularidades das comunidades. No que diz respeito às singularidades, voltamos nossa atenção aos resultados que estão relacionados aos desafios atuais vivenciados na Amazônia; isto é, os elementos que serão selecionados e/ou descontextualizados do conceito de desenvolvimento sustentável, a partir de um processo de associação.

Todas as variáveis presentes na figura 2 fazem parte da realidade amazônica. Obviamente, algumas questões são mais perceptíveis que as outras, o que depende do valor simbólico agregado a cada uma delas, estando refletido – ou não – na percepção dos protagonistas da pesquisa. Tal percepção se concretiza, também, em função das interdependências e das inter-relações presentes nos discursos produzidos pelos meios de comunicação, sobretudo, aquelas que se inscrevem nas seguintes problemáticas ambientais: desmatamento e mudanças climáticas; contaminação da água e do solo; uso de agrotóxicos nas lavouras. Nesse sentido, alguns docentes conseguem perceber tais relações, de modo que para estes profissionais “a sociedade brasileira está engatinhando nestas questões, ainda falta muita conscientização para que o povo venha conhecer e saber sobre esse assunto” (P97⁴). Da mesma forma, compreendem desenvolvimento sustentável como “conservar o meio ambiente, usar somente o necessário, reduzir os impactos ambientais; preservação das espécies” (P109).

A proposta inicial em agrupar as variáveis expostas na figura 2 consistiu em conhecer os elementos que seriam relacionados e os que seriam descontextualizados do conceito de desenvolvimento sustentável. Posteriormente, estabelecer um fio condutor para analisar, subjetivamente, os demais aspectos que formam o processo de *objetivação*. A noção de objetivação, adotada na pesquisa, “nos remetem a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das representações que se referem a um aspecto precioso do objeto de representação” (Moscovici, 1979, p. 46). Por este motivo, nosso objetivo não se configura em adentrar em cada uma dessas variáveis, mas conhecer o campo figurativo que possibilita aos docentes organizarem e apreenderem imagens. Em outras palavras, os discursos que favorecem a concretização e a comunicação do conceito de desenvolvimento sustentável na realidade social compartilhada (Moscovici, 2010). Sobre esse aspecto, ao perguntarmos a estes profissionais o que eles compreendem por desenvolvimento sustentável, um pouco mais de 10% dos participantes afirmaram que não tem clareza do conceito em função da ausência e/ou insipiência de informação. Do mesmo modo, quase 10% não souberam ou se abstiveram de responder a tal pergunta. Contudo, algumas respostas vão em sentido de:

É aprender como lidar com o meio ambiente, preservá-lo. O desenvolvimento sustentável é uma forma de tentar conviver sem prejudicar as gerações futuras, é eu

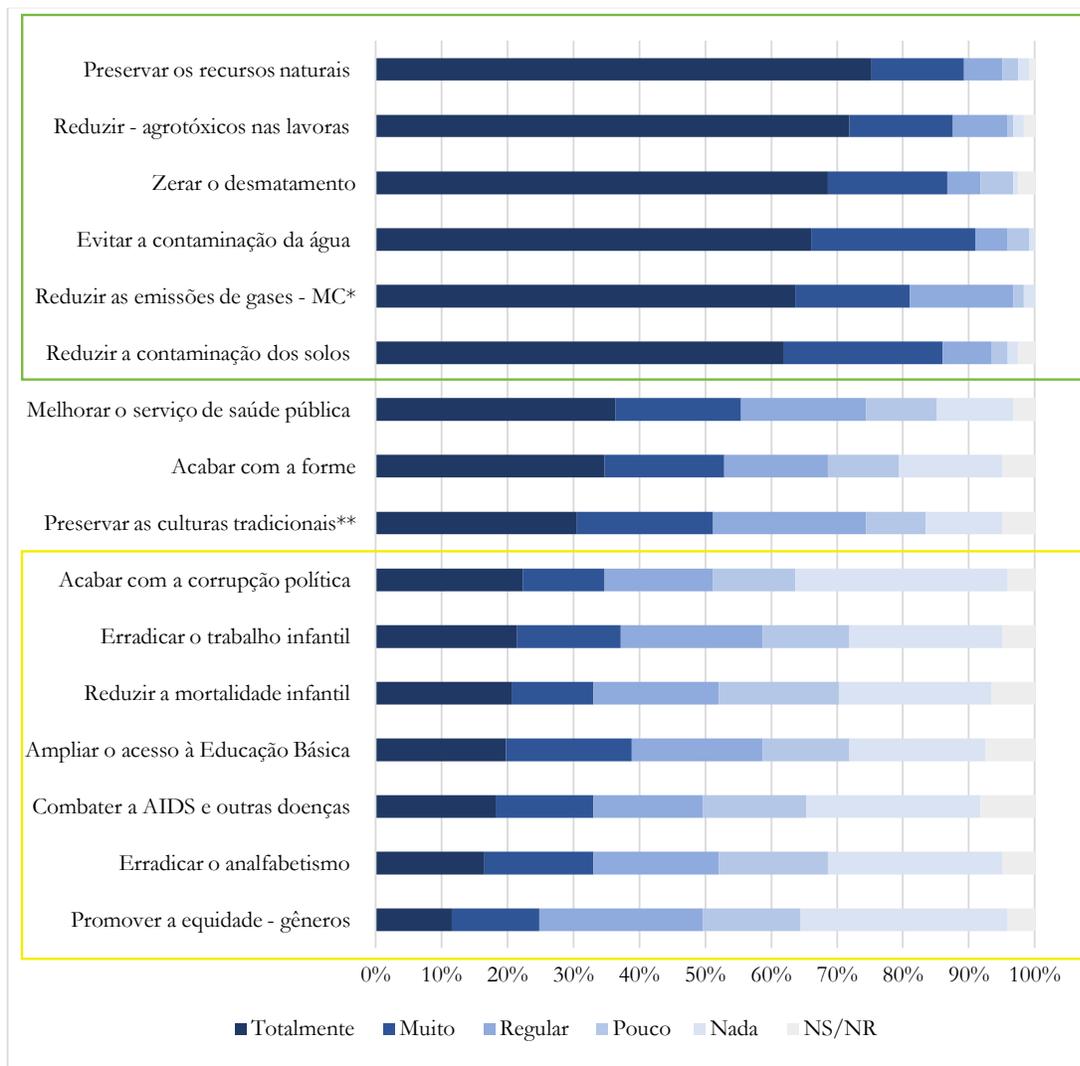
⁴ Código utilizado para identificar os discursos dos pesquisados de acordo com os instrumentos de coleta de dados.

manter a minha realidade, tendo em vista o futuro, não prejudicar, produzir ou trabalhar de forma a perceber o hoje e o amanhã. (G1-P1)

Os discursos e os dados expostos na figura 2 indicam que os docentes que participaram na pesquisa associam desafios atuais na Amazônia à natureza e aos seus elementos. As variáveis sociais foram facilmente desvinculadas do objeto em discussão – desenvolvimento sustentável – enquanto que os aspectos biofísicos receberam os maiores níveis de concordância. Nesse sentido, alguns discursos sinalizam a ideia de que “penso que faço parte desse meio, no papel da educação para a conscientização sobre a preservação dos recursos da natureza porque deles depende a sobrevivência da humanidade, das futuras gerações” (P22).

Figura 2

Desafios atuais na Amazônia associados ao conceito de desenvolvimento sustentável



Nota: *Mudanças Climáticas. **Culturas dos povos indígenas, quilombolas, caboclos e ribeirinhos, dentre outras comunidades tradicionais e camponesas.

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma explícita, a realidade social amazônica exerce uma notável influência na compreensão dos docentes, visto que os problemas ambientais mais perceptíveis na região, enquanto ausência dos direitos fundamentais básicos (Brondízio, 2016; Lima, 2016), aparecem numa zona que poderíamos chamar de ‘interseção’. Logo, podemos conjecturar que tal zona é formada a partir dos anseios dos docentes por melhorias nos serviços de saúde pública, acabar com a fome na região e pela necessidade de preservar a vida e a cultura dos povos tradicionais – indígenas, quilombolas, caboclos e ribeirinhos, dentre outras comunidades tradicionais e camponesas. Sobre esta última variável, reiteram:

Para termos desenvolvimento sustentável na Amazônia é necessário ampliar os planos de ação e os projetos educativos que abordam a educação ambiental na escola, para que as atividades realizadas não foquem apenas na natureza, outros temas precisam ser discutidos como, por exemplo, a sobrevivência dos índios. (P6OC)

Para referenciar nossa interpretação das variáveis que analisamos como anseios da população, *zona de interseção*, os dados de uma pesquisa da Confederação Nacional da Indústria indicam que apenas 1% dos moradores da região Norte do Brasil – onde a Amazônia brasileira está localizada – avaliam a saúde pública no Brasil como ótima, enquanto que 75% dos moradores apontaram que este serviço é de péssima qualidade (CNI, 2018). Por sua vez, os discursos produzidos em relação à variável acabar com a fome revelam as contradições econômicas e ambientais que caracterizam o modelo de desenvolvimento na região. Sobre este aspecto, os resultados encontrados por Brondízio (2016, p. 2) indicam que na Amazônia “as perspectivas de expansão das concessões de mineração são ... agressivas, enquanto as perspectivas para atender às necessidades sociais mais prementes da região e à realidade social em mutação são limitadas, na melhor das hipóteses”. No tocante à preservação da cultura dos povos tradicionais, interpretamos como uma reivindicação histórica e cultural e, portanto, processos de resistência que caracterizam a identidade amazônica frente as sucessivas tentativas de dominação (Andrade, 2019).

Os Significados Atribuídos ao Conceito de Desenvolvimento Sustentável

Na Amazônia o protagonismo político e a resistência, de acordo com Andrade e Caride (2016, p. 35), fazem parte dos muitos componentes culturais construídos secularmente, os quais “vislumbram outras perspectivas políticas, sociais e ambientais. Inicialmente, essa identidade se assentava na luta contra a hegemonia colonialista, pela qual o movimento reivindicava direitos e liberdades, principalmente o movimento cabano”. Por sua vez, nesta temporalidade, tais movimentos “sobrevivem pelas mesmas razões; isto é, pelas manifestações contrárias ao modelo de desenvolvimento atual, pautado na exploração das riquezas naturais, na desvalorização cultural e na subjetivação dos povos amazônicos” (Andrade & Caride, 2016, p. 35). Com base nesses argumentos, a análise dos dados empíricos está voltada a desvelar os significados atribuídos ao conceito de desenvolvimento sustentável.

O conjunto dos dados sinalizam a possibilidade de manifestações contrárias à lógica desenvolvimentista hegemônica. Talvez, em função das identidades amazônicas, sobretudo as que tem como base a cultura Ameríndia, os docentes encontram dificuldades para atribuírem significados ao conceito de desenvolvimento sustentável. Isto porque, algumas respostas apresentam-se como “não sei o que significa” (P68), ou ainda, “não tenho muita informação sobre o assunto, mas acredito que tenha algo a ver com reflorestamento” (P108). Sobre este aspecto, ressaltamos que 55% dos docentes possuem mais de dez anos de profissão, o que supõe contato diariamente com livros e outros materiais didáticos que abordam as questões ambientais. Logo, quando tais profissionais reconhecem que lhes faltam informações sobre o tema, é possível que exista resistência ao uso e à aplicabilidade do conceito de desenvolvimento sustentável, pensado a

partir dos padrões hegemônicos, justamente por não reconhecerem a legitimidade do mesmo. Diante dessa possibilidade, apostamos, também, na análise dos elementos simbólicos que os docentes recorrem para construir significados; ou seja, as inter-relações e situações da realidade amazônica.

Faço parte desse meio ambiente que vem sendo destruído a cada dia. Precisamos conscientizar ainda mais as pessoas, as nossas crianças, de que devemos cuidar do que é nosso para poder ter vidas futuras. Desenvolvimento sustentável sim, mas acima de tudo respeito às pessoas e às outras formas de vida, usá-las não para ficar ricos, mas porque precisamos para nossa sobrevivência. (P102)

Sobre a possível resistência ao uso do conceito hegemônico de desenvolvimento sustentável, observamos que este conceito vem sendo incorporado, desde o final do século passado, nos currículos educativos escolares e nos programas de formação de professores (Diniz, 2016; Reigota, 2007). Logo, destacamos que os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro têm impacto direto na vida de sua população. Um deles refere-se a reforma de toda educação para atender as proposições ‘desenvolvimentistas’ (Sampaio & Guimarães, 2012). Contudo, esta incorporação, muito questionada não somente pelos educadores ambientais brasileiros (Meira & Caride, 2006), vai em descompasso aos interesses dos povos da Amazônia, os quais aprenderam com a experiência histórica colonial que *des-envolver* nem sempre tem uma conotação positiva (Porto-Gonçalves, 2017b). Nesse sentido, uma das docentes da pesquisa destaca que “fico triste com a realidade de desenvolvimento que o mundo implantou, onde o dinheiro e o lucro são prioridades” (P32). Entre as conotações de desenvolvimento amparadas nas concepções coloniais, concordamos que:

Des-envolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destes com a natureza. É não só separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os. Não deixa de ser uma atualização do princípio romano – *divide et impera* – mais profunda ainda, na medida em que, ao *des-envolver*, envolve cada um (dos desterritorializados) numa nova configuração societária, a capitalista. (Porto-Gonçalves, 2017b, p. 81)

Possivelmente, em resposta à lógica do *des-envolver* colonial, algumas concepções e representações identificadas nos resultados desta pesquisa promovem críticas severas ao conceito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). As evidências discursivas sinalizam, também, a existência de representações do objeto de estudo como “desenvolvimento econômico com equilíbrio ambiental, utilizar a natureza ao nosso favor sem destruí-la; mas o que se vê é muito discurso e pouca prática, o econômico fala mais alto e o que nos resta são os problemas ambientais” (P72). É interessante observar que apesar dos protagonistas da pesquisa relacionarem bem menos as questões sociais do que os elementos da natureza ao conceito de desenvolvimento sustentável, o modo como compreendem e concebem o referido objeto perpassa por uma série de elementos que contemplam ambas as questões. Com relação a primeira – *questões sociais* – a importância da educação para a conscientização constitui-se como um campo figurativo. No que diz respeito a segunda – *natureza* – as imagens sobre problemas ambientais possibilitam certa aceção ao conceito, sendo este mais presente nos discursos dos docentes. Entre tais discursos, os participantes na pesquisa ressaltam que “para se ter desenvolvimento sustentável é necessário primeiramente melhorar o serviço de saúde e segurança pública, o acesso à educação ambiental, implantar mecanismos de controle de contaminação da água e de conservação das florestas” (P67).

Assim, torna-se evidente a possibilidade de que os docentes que participaram da pesquisa agregam as concepções de ambiente e de Educação Ambiental, principalmente aquelas de longa tradição na história do ambientalismo – *naturalista, conservacionista e resolutiva* – para atribuir significado ao desenvolvimento sustentável. Tais concepções se fazem perceptíveis no modo em que o concebem desenvolvimento sustentável a partir de “não agredir ao meio ambiente, é uma forma de viver em harmonia com ele, tirando dele o que precisamos para nossa manutenção, porém conservando-o” (P15). Em síntese, as ideias apresentadas revelam, também, os *ecos* dos discursos e das práticas histórica de preservação, de coexistência e respeito à natureza amazônica; isto é, as ancestralidades indígenas em relação ao pertencimento e ao cuidado do território em mais de 17 mil anos (Andrade, 2019). Sobre esta questão, ressaltamos 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” (Porto-Gonçalves, 2017a, p. 16). Desse modo, “nas práticas técnico-culturais dos povos andinos – amazônicos, os solos a floresta, os rios, os lagos e as lagoas são condições de vida ... de sentidos para a vida” (Porto-Gonçalves, 2017a, p. 16).

A relação indígena com a territorialidade tem sido registrada, por meio da escrita, por algumas importantes lideranças indígenas atuais, entre elas o *Yamomani* Davi Kopenawa. Segundo ele “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. 65). Complementou ainda, “quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra” (Kopenawa & Albert, 2015, p. 65). Embora a representatividade étnica-racial de indígenas entre os docentes pesquisados seja pequena, três docentes se autodeclararam indígenas, é possível que a presença da dimensão da natureza determine a elaboração de representações sociais do conceito desenvolvimento sustentável. Considerar essa possibilidade significa, também, que os saberes ancestrais das diferentes nações indígenas estão presentes nas mensagens que são elaboradas, compreendidas e colocadas em práticas pelos docentes, em função das suas modalidades de inserção no contexto social-histórico.

Isto posto, os dados reafirmam que o contexto geográfico da pesquisa – exuberância dos rios e florestas da região amazônica – é levado em consideração no processo de representação de um determinado objeto social (Moscovici, 2010). Nesse contexto, as heranças das ancestralidades indígenas em defesa da natureza revelam-se cada dia mais sensatas, diante dos cenários agressivos de apropriação da Amazônia (Porto-Gonçalves, 2017a). Essa apropriação, para ser justificada, fundamenta-se nas estratégias violentas e sanguinárias que caracterizam a luta pela terra na Amazônia. Historicamente, ao perderem suas terras, os povos indígenas perderam também a sua identidade (Andrade, 2019), sendo esta uma das possibilidades para explicar o baixo índice de autodeterminação racial indígena entre os docentes pesquisados. Contudo, mesmo tendo seu pertencimento indígena questionado, seus saberes ancestrais desacreditados, as forças hegemônicas não conseguiram desvinculá-los das leis da floresta. Por esse motivo a premissa apresentada por Davi Kopenawa, revela-se pertinente; ou seja, “minhas palavras não têm outra origem. As dos brancos são bem diferentes. Eles são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria” (Kopenawa & Albert, 2015, p. 65).

Algumas Reflexões Tecidas com a Pesquisa

A pesquisa buscou conhecer as representações sociais que dão significados ao conceito de desenvolvimento sustentável, elaboradas por docentes no contexto da Amazônia na temporalidade em que finalizava a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2004-2015).

Portanto, sua intencionalidade era identificar os elementos discursivos que os docentes recorrem para tornar esse conceito aplicável na realidade cotidiana amazônica. Entre os resultados mais significativos, a pesquisa apontou que os docentes tendem a não reproduzir o discurso “oficial” hegemônico do conceito de desenvolvimento sustentável. Essa evidência se revela interessante se olharmos desde a ótica da TRS e, portanto, considerarmos as influências exercidas pelo acesso à informação no processo de construção das representações sociais. Concretamente, algumas características do grupo de docentes; ou seja, o período de formação acadêmica, o tempo de experiência no exercício do magistério e a própria formação em Pedagogia. Isso pressupõe uma baixa expressividade na abordagem do conceito de desenvolvimento sustentável no curso de Pedagogia, nos currículos e materiais didáticos, durante o período da referida Década.

Para justificar as dificuldades dos docentes em representar o conceito de desenvolvimento sustentável, a pesquisa indica, também, outras possibilidades interpretativas, entre elas as representações que tentam *r-existir* às imposições hegemônicas. Resgata desse modo, as influências do contexto conforme destacado na TRS, principalmente em territórios da Amazônia, nos quais as culturas e as identidades são forjadas a partir dos saberes e das ancestralidades indígenas de cuidados da Terra. Nesse sentido, os resultados analisados revelaram que, entre outros aspectos, a natureza viva amazônica e os problemas sociais mais perceptíveis na região auxiliam os docentes no processo de descrição do conceito. Por um lado, os docentes não utilizam, de forma direta, o referido conceito com base nas concepções críticas de Educação Ambiental, as quais dialogam com as perspectivas da cidadania, democracia, justiça, paz, diversidade, direitos humanos e da natureza, saúde, equidade, solidariedade, entre outras. Por outro, os docentes recorrem aos elementos simbólicos da cultura amazônica para potencializar os significados atribuídos ao conceito de desenvolvimento sustentável, incorporando, implicitamente, as concepções críticas da Educação Ambiental.

No âmbito da pesquisa, encontrar alguns elementos simbólicos da cultura amazônica é de grande relevância, especialmente se considerarmos os cenários políticos e econômicos atuais que colocam a Amazônia como principal objeto de interesse do capital. Entendemos que essa evidência pode está associada a muitos aspectos que não foram abordados na pesquisa. Mas, também, pode ter como justificava a história de constituição da Educação Ambiental no contexto brasileiro, no qual os elementos políticos contra-hegemônicos constituem as pautas e as lutas ambientais. Em consequência, a pesquisa indica que o discurso desenvolvimentista se apresenta como algo real nos imaginários sociais dos docentes. Entretanto, de maneira sistemática, os docentes atribuem ao conceito de desenvolvimento sustentável as mesmas concepções que constituem as correntes de longa tradição da Educação Ambiental; ou seja, as ideias de preservação e conservação que fortalecem as concepções *naturalistas*. Para além disso, a pesquisa sugere uma interpretação dos resultados de maneira a incluir a diversidade epistêmica de saberes, na qual as ancestralidades dos povos indígenas representam modos singulares de leitura e de compreensão da necessidade de preservar a vida e da possibilidade de *co-existência*.

Referências

- Acselrad, H. (2010). Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, 24(68), 103-119. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100010>
- Alves, N., Berino, A. & Soares, C. (2012). “Como e até onde é possível pensar diferente?” Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidiano e escolas. *Revista Teias*, 13(27), 49-66.
- Andrade, F. M. R. (2017). Natureza Amazônica e educação ambiental: Identidades, saberes docentes e representações sociais. *Revista Científica RUNAE*, 01, 51-70.

- Andrade, F. M. R. (2018a). The Amazon beyond the forests, rivers and schools: Social representations and environmental problems. *Ambiente & Sociedade*, 21, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0250r1vu18l3ao>
- Andrade, F. M. R. (2018b). Educação ambiental em miradas integrativas e restaurativas: Currículos educativos na Amazônia. *Revista Espaço do Currículo (online)*, 11(3), 297-310. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.41937>
- Andrade, F. M. R. (2019). Natureza e representações que *r-existem*: Cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* 36(2), 207-227. <https://doi.org/10.14295/remea.v36i2.9039>
- Andrade, F. M. R., & Caride, J. A. (2016). Educação ambiental na Amazônia brasileira: Participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. *Revista Espacios Transnacionales [En línea]*, 4(7), 34-48.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (9a. ed.) Papirus.
- Bourscheit, A. (2019). *Desrespeitar a política de segurança é uma marca dos 100 dias de governo Bolsonaro*. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/reportagens/desmonte-de-politicas-ambientais-e-a-marca-dos-100-dias-de-governo-bolsonaro/>
- Brasil, Medida Provisória nº 870. (2019). *Medida Provisória nº 870 de 1º de Janeiro de 2019*, Distrito Federal, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm
- Brondízio, E. (2016, February 2). The elephant in the room: Amazonian cities deserve more attention in climate change and sustainability discussions. *The Nature of Cities*. Disponível em: <http://www.thenatureofcities.com/2016/02/02/the-elephant-in-the-room-amazonian-cities-deserve-more-attention-in-climate-change-and-sustainability-discussions/>
- Caride, J. A., Freitas, O. M. P. & Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.
- Carvalho, L. M. (2016). Demandas e agendas da pesquisa em educação ambiental: Sentidos construídos a partir dos relatos dos Grupos de Discussão de Pesquisa em Educação Ambiental (GDPS-EPEAS). *Pesquisa em Educação Ambiental*, 11(2), 146-167. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p146-167>
- Carvalho, M. R. V. (2018). *Perfil do professor da educação básica*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Clement, C., & Higuchi, N. (2006). A floresta amazônica e o futuro do Brasil. *Ciência e Cultura*, 58(3), 44-49.
- Confederação Nacional da Indústria (CNI). (2018). Retratos da sociedade brasileira: Saúde pública. *Confederação Nacional da Indústria – CNI*, 7(44). CNI. Disponível em: https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/18/7f/187f1473-2603-4b06-a8a1-070486293e98/retratosdasociedadebrasileira_44_saude.pdf
- Diniz, E. M. (2003). Os resultados da Rio+10. *Revista do Departamento de Geografia-USP*, 15, 31-35. <https://doi.org/10.7154/RDG.2002.0015.0003>
- Diniz, N. S. M. (2016). Década da ONU da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - o dito e o não dito no caminho de mudanças. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 11(2), 46-57. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p46-57>
- Duveen, G. (2010). O poder das ideias. In: S. Moscovici (Org.). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. 7ed. (pp. 7-28). Petrópolis: Vozes.
- Gutiérrez-Pérez, J. & Benayas, J. (2006). Educação para o desenvolvimento sustentável: Fundamentos, programas e instrumentos para a década (2005-2014). *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 21-24.
- IBGE. (2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Castanhal-Pará – IBGE Cidades.

- Jodelet, D. (1985). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Org.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Kawasaki, C. S., & Teixeira, M. C. (2018). Perspectivas (teórico)-metodológicas para o campo da pesquisa em Educação Ambiental: Dilemas e avanços no GDP metodologia. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 13(1), 100-110. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p100-110>
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã Yanomami*. (Trad. B. Perrone-Moisés; prefácio de E. Viveiros de Castro; 1a ed.). Companhia das Letras.
- Lima, M. O. (2016). Amazônia, uma história de impactos e exposição ambiental em paralelo à instalação de grandes empreendimentos na região. *Revista Pan-Amazônica de Saúde*, 7(2), 9-11. <http://dx.doi.org/10.5123/S2176-62232016000200001>
- Machado, C. R. S., & Moraes, B. E. (2019). Educação ambiental crítica: Da institucionalização à crise. *Quaestio*, 21(1), 39-58. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p39-58>
- Martínez-Alier, J. (2007). *O ecologismo dos pobres: Conflitos ambientais e linguagens de valoração*. (Trad. M. Waldman). Contexto.
- Meira, P. A., & Caride, J. A. (2006). La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 103-116.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Huelmul.
- Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (7ª ed.). Vozes.
- Moscovici, S., & Marková, I. (2010). Ideias e seu desenvolvimento. Um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In S. Moscovici (Org.). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (7 ed.; pp. 305-388). Vozes.
- Nobre, A. D. (2014). *O futuro climático da Amazônia*. Articulação Regional Amazônica.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2017a). *Amazônia: Encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso*. Consequência Editora.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2017b). *A globalização da natureza e a natureza da globalização* (7ª ed.). Civilização Brasileira.
- Reigota, M. (2007). Ciência e sustentabilidade: A contribuição da educação ambiental. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(2), 219-232.
- Sampaio, S. M., & Guimarães, L. B. (2012). O dispositivo da sustentabilidade: Pedagogias no contemporâneo. *Perspectiva*, 30(2), 395-409. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n2p395>
- Sato, M. (2005). Identidades da educação ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. In *Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental: Educação Ambiental nas Políticas do Desenvolvimento Sustentável*. ASPEA.
- Spink, M. J. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública* (ENSP. Impresso), 9(3), 300-308. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>
- Spink, P. K. & Alves, M. A. (2011). O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. *OêS*, 18(57), 337- 343.
- Unesco. (2005). *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2005 - 2014*. Author.
- Vicuña, L. (2019). Karipuna e a ameaça de um iminente genocídio. In *Conselho Indigenista Missionário. Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2018*. CIMI.

Sobre a Autora

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Universidade Federal Fluminense – UFF/Brasil

marli_andrade@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0001-6450-5911>

Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada à Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFF. Coordenadora do Laboratório de Estudos *Decoloniais* (LEDec). Doutora em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostela – Espanha – com financiamento da União Europeia no marco do programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window (EACEA)* e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Colabora com redes de pesquisas em âmbito nacional e internacional. É membro titular da Comissão Permanente de Sustentabilidade da Universidade Federal Fluminense (CPS).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 187

21 de dezembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel