

Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos.

Francisca Marli Rodrigues de Andrade*
José Antonio Caride Gómez**

Resumo: A Amazônia brasileira, secularmente, é vítima de um modelo político, econômico e educativo que tem, estrategicamente, atuado para ocultar a apropriação descontrolada de suas riquezas naturais. Em tais estratégias persistem a invisibilização da população local, a desvalorização da sua cultura e a desqualificação dos seus saberes. Circunstâncias que, no seu conjunto, têm provocado e acentuado a exclusão dos seus atores sociais, como um reflexo a mais da problemática socioambiental. Neste contexto surge o nosso interesse por adentrarmos na realidade cotidiana amazônica para desvelarmos as práticas em Educação Ambiental, os posicionamentos e atuações comunitárias de docentes que, com formação em Pedagogia, atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará, Brasil. Para tanto, artimos de um aporte metodológico orientado por contribuições da pesquisa qualitativa, mais precisamente da Teoria das Representações Sociais na sua abordagem etnográfica. Recorremos ao questionário, complementado pelos grupos de discussão e pela observação para coletar as informações da investigação, na qual participaram 121 docentes. Os resultados mais significativos da pesquisa indicam que a resistência é forjada a partir do engajamento comunitário que ganha aceitação a partir das lutas sociais e da resistência política.

Palavras-chave: educação ambiental; amazônia; representações sociais; docentes; engajamento comunitário

Abstract: Brazilian Amazon, for centuries, has been victim of a political, economical and educational standard which has strategically worked to hide the uncontrolled ownership of its natural resources. In such strategies have held the local population invisibility, devaluation of their culture and, mostly, their knowledge disqualification. All these issues have increased a social network of exclusion as a further result of environmental issue. In this sense, it raises our interest in getting into Amazon's common reality to unveil practices in Environmental Education, beliefs and community practices of teachers with training in Pedagogy, that play in initial grades of Elementary School in public schools of Castanhal-Pará-Brazil. To do so, it was used the product-oriented research as theoretical framework, more accurately the Theory of Social Representations in its ethnographic approach. It was used a questionnaire, supplemented by discussion groups and observation in order to collect data for this study, in which participated 121 teachers. The most significant results have demonstrated that claims come from community engagement which gets value from the social struggles and political resistance.

Keywords: environmental education; amazon; social representations; teachers; community engagement

Educação Ambiental e lutas sociais na Amazônia: memória e antecipação

A constituição do campo da Educação Ambiental no cenário brasileiro constitui-se, principalmente, das reivindicações dos movimentos sociais, cujos marcos de formação e legitimação sinalizam uma trajetória não linear e perfis variados do educador ambiental. Variação esta que lhe permite ir além do âmbito educativo escolar e estabelecer conexões entre as diversas dimensões sociais e ambientais, ampliando a sua associação às múltiplas áreas de saber (González-Gaudiano y Lorenzetti, 2011). Tais conexões, no contexto amazônico, historicamente, têm se apresentado em distintos formatos, sobretudo no que diz respeito à participação cidadã, na sua interface de protagonismo e resistência ao modelo hegemônico de desenvolvimento.

* Doutora em Educação, cultura da sustentabilidade e desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostela – Espanha (USC). Professora Adjunta do quadro permanente da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: marli.rodrigues.andrade@gmail.com

** Doutor em Ciências da Educação. Catedrático de Pedagogia Social no Departamento de Pedagogia e Didática na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: joseantonio.caride@usc.es

O referido protagonismo e resistência fazem parte dos muitos componentes culturais construídos secularmente. Ambos surgem como movimentos contrários ao processo de invasão, apropriação e violência, mais conhecido como colonização. Desde então, existe um sentimento coletivo que vislumbra outras perspectivas políticas, sociais e ambientais. Inicialmente, essa identidade se assentava na luta contra a hegemonia colonialista, pela qual o movimento reivindicava por direitos e liberdades, principalmente o movimento cabano (Ricci, 2007). Nos dias atuais, sobrevive 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. Ao longo dos anos, o compartilhamento deste sentimento ajudou a consolidar uma representação social de pertencimento à Amazônia no sentido amplo da palavra (ser humano-natureza).

A construção de uma identidade que reivindica os seus elementos culturais e a defesa do meio ambiente é algo que faz parte dos símbolos que constituem a cultura amazônica (Loureiro, 2002). Nesse sentido, a resistência aos modelos hegemônicos, presentes desde a chegada das embarcações do espanhol Vicente Pinzón no ano de 1.500 na Amazônia, dão um significado especial ao modo como os atores sociais percebem e representam as questões ambientais (Adams, Murriete y Neves, 2006). O compartilhamento dessa resistência, a partir da circularidade da cultura e de saberes, converteu o símbolo de luta em algo real, culminando, assim, em diversos eventos que deixaram e deixarão as suas marcas na constituição identitária dessa população. Igualmente, foi capaz de sensibilizar e envolver outros atores sociais aos movimentos de luta em defesa da Amazônia. Entre tais atores e movimentos destacam-se:

- A revolta que ocorreu entre os anos de 1835 e 1840, conhecida como Cabanagem. Retrata a insatisfação e resistência aos processos de opressão, aos cenários de pobreza extrema, fome e doenças, como reflexo da irrelevância política à qual a província foi relegada após a ‘independência’ do Brasil (Ricci, 2007).

- O manifesto do Rio Negro, umas das primeiras e mais severas críticas ao modelo de desenvolvimento que o regime militar implantava na região Amazônica. Frans Krajcberg, juntamente com Sepp Baendereck e Pierre Restany, indignados com as queimadas que presenciavam e com as contradições impostas às comunidades indígenas, escreveram o referido manifesto na década de 1970 (Lima, Reigota, Pelicioni y Nogueira, 2012).
- O manifesto ecológico de José Lutzenberger, com o tema “Fim do Futuro? Manifesto ecológico brasileiro”, publicado em 1976. Neste, o autor lista os problemas ambientais brasileiros e indica novos rumos onde procurar soluções para os mesmos. Nesta obra, enfatiza que temos uma luta desesperada, de âmbito mundial, pela preservação das florestas tropicais úmidas, especialmente da Amazônia (Lutzenberger, 1999).
- A aliança dos povos da floresta, também conhecido como movimento de resistência ecológica, liderada pela personalidade de Chico Mendes e intensificada nos primeiros anos da década de 1980. O movimento foi formado a partir da aproximação de seringueiros, indígenas, quilombolas e de outros grupos sociais que tinham o interesse comum em defender a Amazônia dos interesses do capital (Almeida, 2004).
- O mais recente, conhecido sob o signo Movimento Xingu Vivo para Sempre (MXVPS). Surge a partir do ativismo e da militância para se converter em um processo de mobilização social, cujas características revolucionárias e de contestação, alianças e cooperação, têm como objetivo impedir a construção e o funcionamento da hidrelétrica de Belo Monte e de outras hidrelétricas às margens do rio Xingu-Pará (Azevedo, 2012).

A realidade ambiental amazônica é mais complexa do que normalmente se apresenta, de modo que os movimentos anteriormente citados são apenas alguns dos muitos movimentos contra-hegemônicos fortalecidos na

cotidianidade. Nesse sentido, a Educação Ambiental, “conhecida pelo seu engajamento político na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática” (Reigota, 2008:61), tem sido uma importante aliada. Tal engajamento reflete os processos de sua inserção e construção coletiva no cenário brasileiro, por meio das lutas travadas pelos movimentos sociais, nos quais a participação popular contribuiu, e ainda contribui, para o fortalecimento da representação de cidadania, entre outros aspectos conquistados desde o final dos anos de 1970 (Ibidem).

Porém, nos últimos anos, atendendo a uma série de interesses, observa-se a crise da identidade política da Educação Ambiental brasileira e, portanto, a perda de uma das suas características mais significativa: o seu compromisso ético e social e a crítica aos modelos de desenvolvimento (Reigota, 2008; Godoy y Avelino, 2009). Sua inserção enquanto política de Estado no cenário acadêmico brasileiro, sob o enunciado de políticas públicas homogeneizadoras, tem provocado efeitos esmagadores à diversidade, à singularidade e às alteridades inerentes aos grupos sociais, principalmente às comunidades autóctones e tradicionais. Por esta razão, tais grupos e comunidades, reivindicam o reconhecimento da sua cultura e a legitimidade dos seus saberes, pois defendem uma Educação Ambiental que esteja ressignificada na CobéAmazonia.

A noção de CobéAmazonia aqui utilizada consiste na tradução de 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, mas que 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 e, portanto, reivindica a inclusão dos seus saberes e de sua cultura. Em outras palavras, uma Educação Ambiental pautada “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, 2014:307).

A reivindicação anteriormente citada revela a continuidade de um projeto protagonizado pela população local que caracteriza o pensamento crítico e a resistência na Amazônia, como nos ensino Santos (2013), a partir da memória e da antecipação.

A memória social que não nos deixa olvidar as marcas da opressão, da estigmatização e da violência no sentido amplo da palavra e, justamente, por sermos conscientes desta opressão resistimos, como estratégia de antecipação. Tal antecipação ressalta a reinvenção de temporalidade na Amazônia, mais precisamente o protagonismo social que secularmente vem resistindo, dentro das suas possibilidades, às investidas do grande capital. Temporalidade esta que podemos considerá-la como tempos pós-hegemônicos; isto é, “tempo de reclamações identitárias, territoriais e de representação política dos movimentos sociais” (Acosta, 2016:29).

As reclamações das populações amazônidas, assim como outros processos de resistência, revelam o inconformismo frente à realidade social percebida. Basicamente, porque compreendam a complexa relação de dominação ideológica historicamente imposta, junto com o processo de invasão, apropriação e violência -colonização-. Nesse sentido, suas reivindicações por uma Educação Ambiental pautada na sua cultura, entre outros aspectos sociais e ambientais, alimentam os desejos de lutas por mudanças. Logo, tais lutas demarcam as relações de poder e, portanto, os enfrentamentos pela hegemonia, uma vez que “os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica” (Marx y Engels, 1986:72).

Porém, a luta pela hegemonia revela-se como uma guerra constante, principalmente em territórios geográficos

pluriétnicos como a Amazônia. Apesar das discussões e críticas que foram geradas a partir das ideias do canadense Jon Beasley-Murray (2010:11) ao afirmar que “a hegemonia não existe, nem nunca existiu”, o certo é que possivelmente estejamos vivendo em “tempos pós-hegemônicos e cínicos: ninguém parece estar demasiado convencido por ideologias que alguma vez pareciam fundamentais para assegurar a ordem social. Todo mundo sabe, por exemplo, que o trabalho é exploração e que a política é um engano” (Ibidem). Especialmente as ideias expressas neste último parágrafo apresentam-se como uma constante na percepção da realidade social.

Por mais próxima que a ideia anteriormente citada possa nos parecer, existe, em nossas elaborações mentais, algo que não nos permite anular e desqualificar a noção de hegemonia, utilizada para dominação de um determinado coletivo de sujeitos a partir do consenso e da coesão social (Gramsci, 1986). Estamos falando das representações que foram consolidadas ao longo das nossas trajetórias pessoais e profissionais e, portanto, o significado historicamente construído. Eis, pois, uma motivação pertinente para adentrarmos no complexo universo do consenso e da coesão social, por meio das representações sociais de Educação Ambiental e dos significados que elas têm na vida cotidiana dos sujeitos que na Amazônia coexistem.

A leitura do contexto enquanto lugar epistêmico das e dos protagonistas da pesquisa: alguns referenciais em questão

Desde o processo de invasão, apropriação e violência ocorridos na Amazônia, sua floresta foi concebida como fonte de recursos inesgotáveis (Loureiro, 2002). Uma representação que perdura inclusive nos dias atuais, mas que formada a partir de uma visão funcional e caricatural impossibilita a percepção de que “a Amazônia é muito mais do que isso: é, em todos os cantos, o lugar de encantos. É uma realidade complexa e contraditória, ultrapassando a paisagem natural ou artificial aparente, para circunscrever-se em sentimentos

e emoções” (Oliveira, 2006:29). Esta realidade complexa e contraditória é refletida nos imaginários sociais de sua população, os quais emergem da relação com a biodiversidade e com a multiculturalidade que a integram, assim como, dos discursos e regulamentações que são introduzidos em suas vidas cotidianas.

Revela-se, assim, o processo de construção discursiva e, portanto, de significados atribuídos aos objetos sociais, entre eles o meio ambiente enquanto campo de atuação da Educação Ambiental (Reigota, 2001). Contudo, ao contrário de outras regiões, na Amazônia as relações sociais historicamente foram mediadas pela Natureza que está presente, inclusive, nas grandes cidades (Almeida-Val, 2006). O ritmo de vida de seus habitantes é determinado pelas chuvas de todas as tardes, pelas mangas que ‘caem do céu’, pelos cantos dos pássaros que marcam as horas, pelos percursos dos seus rios que ‘cortam’ as cidades, pelas árvores nos quintais que proporcionam sombras e frutos diversos, pela presença de animais silvestres -alguns deles em extinção-, entre outros.

Porém, a vida das mulheres e dos homens amazônidas é determinada, também, pela multiculturalidade de sua população, pelos saberes seculares, quando não milenares, dos primeiros habitantes dessa região -indígenas-; pelas crenças religiosas introduzidas principalmente pelos portugueses e espanhóis; pela diversidade gastronômica como resultado dessa mescla de culturas, inclusive, japonesa; e, novamente, pela relação com a Natureza enquanto artefato histórico-cultural. Nesse sentido, não podemos esquecer que estas relações sociais também estão mediadas pelas normas e regulamentações que, por meio de diferentes discursos, introduzem elementos simbólicos em suas vidas cotidianas.

A introdução de tais elementos muda a dinâmica social dos grupos, principalmente em um contexto pluriétnico e, portanto, pluri-epistêmico. Razão pela qual nos resulta interessante (re)conhecer as práticas em Educação Ambiental, os posicionamentos e atuações comunitários de docentes que, com formação em Pedagogia, atuam nos

anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará, Brasil. Porém, para compreendermos tais práticas, posicionamentos e atuações dos protagonistas da pesquisa é importante refundamos a leitura do contexto enquanto lugar epistêmico. Lugar este que traduz as tessituras como resultado das identidades, das memórias sociais, do território geográfico, da condição étnicoracional e de gênero que o sujeito enunciator se encontra vinculado.

Embora já tenhamos apresentado alguns dos elementos que conformam nossa compreensão de lugar epistêmico, consideramos a relevância de incluirmos nesta narrativa, também, a leitura do lugar social. Basicamente, as castanheiras, as memórias e as marcas da urbanização que, entre outras questões, caracterizam as dinâmicas sociais do contexto da pesquisa. Nesta leitura podemos dizer que a história da cidade de Castanhal, tal como o nome sugere, surgiu a partir das relações sociais dos seus habitantes com a Natureza para designá-la, pois seu nome deriva do Igarapé Castanhal que, em suas margens, estava repleto de castanheiras.

Os saberes compartilhados entre gerações indicam que foram os indígenas da tribo Tubinambá quem originaram a comunidade e, posteriormente, a miscigenação, aliada aos processos migratórios, contribuíram para o seu povoamento. Estes mesmos saberes, impregnados de 'retratos' do passado, descrevem a exuberância de sua Natureza como algo sublime; o clima e a terra propícios para agricultura; os quintais 'pomares' cheios árvores e frutos; as relações de troca de produtos e de serviços, entendidos como processos de desenvolvimento local. Contudo, ao longo destes 84 anos enquanto município, muitos destes 'retratos' estão sendo apagados e em seu lugar escreve-se uma história completamente diversa, que segue o mesmo curso das grandes cidades brasileiras.

Nas últimas décadas, Castanhal 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 (Fraxe, Witkoski y Miguez 2009; Waiselfisz, 2013). 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; o compartilhamento de saberes por meio das conversas cotidianas foi substituído pelas informações compartilhadas nos meios de comunicação de massa e redes sociais, entre outros.

Em uma outra leitura, chegou o progresso, o desenvolvimento da cidade que querem manter a todo custo, mesmo com a perda do seu patrimônio natural e cultural, principalmente da vida de muitos jovens vítimas da violência¹ (Waiselfisz 2013). Um cenário marcado pelas contradições que imperam no Brasil: as marcas do imperialismo que invisibilizam os povos da Amazônia na pauta das políticas públicas, com o propósito de perpetuar o domínio econômico e territorial (Fraxe et al., 2009); o desconhecimento da cultura local, das potencialidades da região, inclusive, entre a sua própria população (Clement y Higuchi, 2006); os vestígios dos processos de subjetivação da mulher, do homem e da Natureza amazônica que, historicamente, têm contribuído para a sua exclusão social (Andrade, 2014).

Por todas estas contradições, optamos por adentrarmos neste universo socialmente construído, no qual a relação com a Natureza representa um bem imaterial e cultural. Primeiramente porque reconhecemos que as transformações ocorridas nos últimos anos têm mudado significativamente os estilos de vida dessa população. Igualmente, porque somos sensíveis às demandas sociais locais, mais precisamente: a) a necessidade de produzir e compartilhar saberes com as mulheres e com os homens que na Amazônia vivem (Adams et al., 2006); b) dialogar a realidade cotidiana desde uma visão

¹ De acordo com o Mapa da Violência no Brasil, Castanhal ocupa a 57a posição entre as cidades brasileiras com as maiores taxas de homicídios na população em geral, e 32a entre os jovens (Waiselfisz, 2013).

de dentro para fora (Almeida-Val, 2006); c) dar visibilidade aos estilos de vida e as dinâmicas sociais que caracterizam a população amazônica (Fraxe et al. 2009); e, sobretudo d) reconhecer as lutas sociais como resultado das memoriais sociais da sua população, por meio da qual a cidadania vislumbra perspectivas coerentes com a realidade local.

A cidade de Castanhal está localizada no norte do Brasil, mais precisamente, a 68 quilômetros da capital do Estado do Pará - Belém. De acordo com os dados do IBGE (2012), Castanhal ocupa uma área de 1.028,889 km², habitada por uma população estimada, para o ano de 2015, em 189.784 pessoas. Conta com 113 escolas públicas de Ensino Fundamental, nas suas áreas urbanas e rurais, que atendem a 32.939 alunos que frequentam o Ensino Fundamental. Nestas escolas trabalham 1.303 docentes, nas distintas séries do ensino fundamental e com as diferentes matérias do currículo escolar (INEP, 2012). Logo, tais docentes protagonizam cotidianamente processos de ensino-aprendizagem e de participação social dentro e fora das

escolas, razão pela qual recorremos a elas e a eles para construirmos conjuntamente a pesquisa em questão.

A construção conjunta desta pesquisa inscreve-se a partir de um aporte teórico e metodológico orientado por contribuições da pesquisa qualitativa. Mais precisamente, da Teoria das Representações Sociais na sua abordagem etnográfica que tem como principais interlocutores Serge Moscovici e Denise Jodelet. Insere-se no âmbito das pesquisas interpretativas, uma vez que envolve um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e análises que têm por objetivo desvelar a realidade social. Recorremos ao questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação para coletar as informações da investigação.

Participaram da pesquisa 121 docentes com formação em Pedagogia, que atuam na rede pública municipal de Castanhal-Pará, Brasil. Destes, 108 são do gênero feminino, 12 do gênero masculino e 1 sujeito não declarante.

Figura 1:

A cidade de Castanhal no mapa do Brasil



Fonte: IBGE (2012).

Em relação à idade, 68% dos sujeitos têm 45 anos ou menos, o que supõe que suas trajetórias de vida coincidem com a ‘institucionalização’ da Educação Ambiental nas pautadas da UNESCO. No que diz respeito à formação acadêmica, 83,5% concluíram a graduação após o ano de 2001 coincidindo, assim, com a introdução da Lei n. 9.755 de 1999 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) nos currículos e programas educativos. Apresentado os dados pessoais e da formação acadêmica dos protagonistas, adentraremos em alguns dos resultados mais significativos da pesquisa.

Educação Ambiental e práticas comunitárias: o fortalecimento da participação cidadã

Na Amazônia as e os docentes realizam práticas pedagógicas e educativas de Educação Ambiental, dentro e fora das escolas (Andrade, 2014). Se situarmos tais práticas desde o âmbito da Psicologia Social, nos depararemos como aquilo que Moscovici (1981) denominou de minorias ativas. Se as analisamos desde a perspectiva da Educação, encontraremos os argumentos de Freire (1996), ao defendê-la como atuação dos trabalhadores sociais. Ambas as denominações servem para designar a ação coletiva e a reflexão política da cidadania, frente ao descontentamento e ao inconformismo com alguma situação presentes em sua realidade social. Esta ação coletiva revela os enfrentamentos vivenciados na cotidianidade, na medida em que estes atendem a funcionalidade de projetar aspirações futuras.

Em função da sua consciência política, as e os docentes assumem determinadas posições e a condição de protagonistas em um processo de mudança e transformação social. Com estas posições, os sujeitos tentam superar “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal (...). Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultura, passa a ser ou virar ‘quase natural’” (Freire,

1996). A desestabilização dessa ideologia caracteriza-se no modo como as e os docentes reconhecem a necessidade de fortalecer a participação social e o engajamento comunitário e, desta forma, superarem os principais problemas da região (Andrade, 2014).

A participação social apresenta-se reiterativa em seus discursos e em suas proposições de ações, cujas opiniões e sugestões sobre as ações que podem contribuir para o enfrentamento da crise ambiental no contexto amazônico, evidenciam as suas representações sociais sobre o tema. Evidenciam, também, as posições assumidas contra os interesses do capital, assim como as mobilizações sociais e o engajamento comunitário que formam as trincheiras da resistência. Nesse sentido, conhecer tais opiniões e sugestões resulta importante, uma vez que:

Certamente existem poder e interesses, mas para serem reconhecidos como tais na sociedade devem existir representações e valores que lhes deem sentido e, sobretudo, que se esforcem para que os indivíduos convirjam e se unam através de crenças que garantam sua existência em comum. Isso tudo é guiado por opiniões, símbolos e rituais, isto é, por crenças e não simplesmente pelo conhecimento ou técnica. As opiniões pertencem a uma ordem diferente: crenças sobre a vida em comum, sobre como as coisas devem ser, sobre o que se deve fazer; crenças sobre o que é justo, o que é verdadeiro e belo; e ainda outras coisas, todas produzindo impacto nos modos de se comportar, de sentir ou de transmitir e permutar bens (Moscovici, 2010:173).

Esta citação apresenta-se necessária para explicar esta parte da pesquisa; isto é, o modo como as opiniões e sugestões permitem desvelar as crenças e os valores culturais e, também, as representações sociais sobre a temática ambiental. Nelas residem intencionalidades e proposições de ações. Igualmente, ressaltam a origem da constituição identitária dos sujeitos, na medida em que estes expõem suas necessidades e prioridades, de acordo com o seu inconformismo ou ausência dele. Por este motivo,

as opiniões e sugestões explicitam “o que as sociedades pensam dos seus modos de vida, os sentidos que conferem as suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu” (Moscovici, 2010:173).

Daí provém a pertinência de adentrarmos nas propostas de ações em Educação Ambiental que as e os docentes acreditam ser importantes para ajudar a comunidade, a qual formam parte, a consolidarem a cultura da sustentabilidade. Da mesma forma, nas ações que consideram indispensáveis para o enfrentamento da crise ambiental na Amazônia. Na pauta de tais proposições, solicitamos às e aos docentes que sugerissem três ações relacionadas aos seguintes aspectos: a) colaboração da escola à comunidade para ajudar a consolidar a cultura da sustentabilidade; b) ações de enfrentamento da crise ambiental na Amazônia. As suas repostas apresentam-se conforme a seguir.

Educação Ambiental na Amazônia: conscientização para o fortalecimento da participação cidadã

Na Educação Ambiental residem muitos desafios que vão além dos muros da escola. Um deles se “materializa” nas opiniões e sugestões dos docentes a partir da necessidade de informar a comunidade sobre o seu papel colaborador no enfrentamento da crise ambiental na região. Neste sentido, ressaltam que “precisamos ultrapassar os muros da escola, envolver a comunidade nas nossas ações e informar-lhes como podem contribuir para a resolução dos problemas ambientais que enfrentamos” (G1-P3)².

Reconhecemos que o acesso às informações em Educação Ambiental representa o primeiro passo para a conscientização do sujeito sobre o tema (Andrade, 2016). Esta conscientização contribui para o reconhecimento do seu papel na sociedade. Da mesma forma, é tomada como base para a formação identitária de resistência e de projetos, cuja

diferença é percebida a partir da redefinição da sua posição na sociedade e, portanto, de transformação das estruturas sociais (Castells, 1999).

Sobre este tema, as e os docentes acreditam que por meio da Educação Ambiental é possível ampliar as oportunidades de fortalecer a participação social, com vistas a consolidar a cultura da sustentabilidade na Amazônia. Portanto, acreditam no poder das multitudes conscientizadas para o enfrentamento da problemática ambiental aí instalada. Em seus discursos afirmam que “essa luta é de todos, e a escola como espaço de formação deve propor estratégias para conscientização e participação da comunidade, uma andorinha só não faz verão, precisamos da colaboração de todos” (G2-P7). Desta forma, em suas respostas sugerem as seguintes ações:

Os protagonistas da pesquisa ressaltaram a importância da conscientização e da participação para a transformação social. Evidenciam as concepções de ecoeducação de meio ambiente e de Educação Ambiental, já que suas proposições

Quadro 1.

Ações que podem ajudar as comunidades a desenvolverem a cultura da sustentabilidade	Ações indispensáveis ao enfrentamento da crise ambiental na Amazônia
• Oportunizar momentos de formação para a conscientização ambiental; • Desenvolver trabalhos em parcerias com a comunidade fora da escola; • Realizar campanhas de conscientização sobre as causas e consequências dos problemas ambientais; • Envolver as famílias nas ações propostas pela escola; • Incentivar e encorajar a participação de toda a comunidade nas ações de Educação Ambiental; • Consolidar a participação da comunidade nos processos de reivindicação e atuação, junto ao poder público local, nas ações que envolvem a questão ambiental.	• Conscientizar a comunidade sobre os riscos do desmatamento; • Encorajar práticas de preservação dos rios, das espécies animais e reflorestamento das áreas desmatadas; • Realizar campanhas de incentivo à preservação da Natureza; • Consolidar a cultura de reuniões com as lideranças comunitárias; • Desenvolver projetos com a finalidade de conscientizar a população sobre os problemas ambientais; • Atuar e propor compromisso e participação de todos para a preservação do meio ambiente; • Integrar diferentes instituições nas ações comunitárias.

² Código utilizado para identificar os instrumentos de coleta de dados, assim como a contribuição de cada participante da pesquisa.

estão centradas na educação como elemento essencial de conscientização e, assim, de integração, formação e atuação cidadã (Reigota, 2011). Deste modo, enfatizam que “diante dos problemas ambientais que enfrentamos diariamente, devemos oferecer espaços de formação para a comunidade, para colaborar eles precisam ser conscientes da situação que enfrentamos, por isso a educação ambiental é importante” (G2-P2).

Sobre este tema é oportuno ponderar que diante do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, a necessidade de conscientização ambiental é mais do que algo emergente ou conjuntural. Nas palavras de Freire (1996), apresenta-se como uma “exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado” (31-32). A análise de Freire tem seus ecos nos discursos das e dos docentes, uma vez que por diversas vezes reiteram a sua condição humana de seres inacabados, conscientes das suas necessidades emergências e da imprescindibilidade da sua atuação e participação cidadã.

Por esta razão argumentam que “nossa atuação cidadã não pode ser limitada às atividades de sala de aula, devemos trabalhar na comunidade a ideia de que todos somos responsáveis pelos problemas ambientais. Acho que somente a educação pode proporcionar essa conscientização” (G1-P7). No entanto, “para conseguirmos mudar a realidade precisamos informar toda a comunidade dos perigos que estamos correndo, dos problemas ambientais mais presentes na nossa região e como podemos superá-los, por isso acho que a escola deve atuar fora do seu espaço físico” (G2-P4). Para tanto, deve haver uma integração entre escola e comunidade que por serem próximas, tendem a compartilhar objetivos comuns, principalmente a segurança e a proteção em um mundo aparentemente instável (Peruzzo y Volpato 2009).

A integração de diferentes atores sociais, em função de um objetivo comum pode ser compreendido como uma definição do conceito de comunidade (Scarparo

y Guareschi, 2007). Sobre esta questão, Caride, Freitas y Vargas (2007), ressaltam que “são várias as alternativas que se constituem no sentido de as escolas contribuírem para o desenvolvimento da comunidade em que se inserem. No entanto, não é apenas o (re)conhecimento de muitas que poderão, efetivamente, torná-lo possível” (261). Logo, acrescenta que “será necessário, para prosseguir conscientemente com estas vontades, o esforço, a vontade, o ânimo e a oportunidade para um diálogo mais formalizado” (Ibidem).

Reivindicações sociais e a questão ambiental: proposições políticas e engajamento comunitário

As sugestões dos sujeitos da pesquisa revelam, quando menos, a intencionalidade de reivindicações comunitárias no contexto amazônico, motivo pelo qual resulta importante adentrar-se na própria constituição comunitária. Para tanto, requer compreender que os relacionamentos entre os indivíduos são consolidados por meio de ajuda mútua, dos símbolos e valores que compartilham. Por isto a comunidade constitui-se como uma unidade simbólica, a qual proporciona um sentimento de pertença e a uma representação de identidade a seus membros (Scarparo y Guareschi, 2007).

As identidades anteriormente citadas são fixadas, estabilizadas pela linguagem e pela significação, pelo discurso e pelas ações (Jodelet, 2001). Nesse sentido, ganham visibilidade nas ações cotidianas e, assim, são compartilhadas entre os grupos, cujos elementos contestatórios das lutas e reclamos sociais e políticos expressam os desejos e anseios de transformação da realidade. Traduzem as batalhas cotidianas que são travadas consciente e inconscientemente, uma vez que são sabedores das condições existenciais de subalternidade historicamente imposta. Porém, tais batalhas revelam as suas convicções epistêmicas, desta vez, já não mais do lugar epistêmico de subalterno, mas na sua projeção enquanto protagonista social. Talvez aí resida uma explicação plausível que justifique as seguintes sugestões:

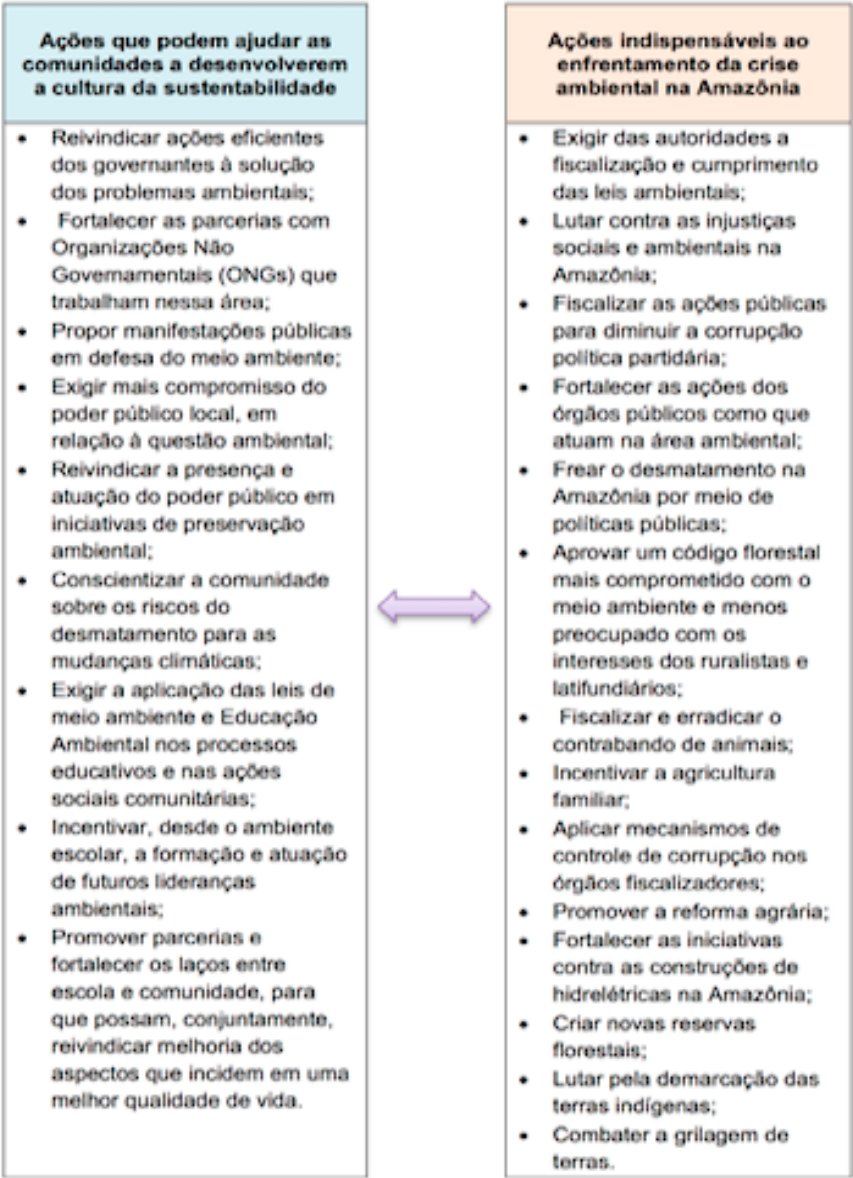
Quadro 2.

As informações da pesquisa revelam um conjunto de sugestões e proposições pautadas em concepções críticas de meio ambiente e de Educação Ambiental (Andrade, 2016). Portanto, permite-nos analisar tais sugestões desde a contribuição da Educação Ambiental para o exercício da cidadania, partindo da sua característica mais relevante diante dos antagonismos do mundo moderno (Reigota, 2008). Neste sentido, resulta evidente que o discurso ambiental, impregnado de elementos culturais de resistência aos processos de exploração e dominação, tem favorecido a elaboração de representações de participação comunitária, reivindicações e reclamos sociais.

Estas representações ganham relevância no contexto da pesquisa por meio das sugestões das e dos docentes, as quais podem ser compreendidas a partir do “alargamento da política educativa a nível comunitário”, no qual “veremos que, no âmbito de uma Pedagogia de desenvolvimento local, cada escola deve adotar uma estrutura organizativa flexível e apta a atender à concretização dos projetos comunitários que lhes são comuns” (Caride et al., 2007:246). Neste caso, o projeto em comum refere-se ao enfrentamento da crise ambiental na Amazônia. Ao contrário do que muitos pensam, a crise ambiental na Amazônia é algo real, cujos impactos trazem implicações diárias para os povos que nela habitam (Andrade, 2016).

As concepções críticas de Educação Ambiental, presentes nas sugestões e proposições das e dos docentes, evidenciam a compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, a superação de um discurso homogeneizador, na sua interface de intimidação e “adestramento” de comportamentos (Godoy y Avelino, 2009). Especialmente às relacionadas ao enfrentamento da crise ambiental na Amazônia, inclui questões políticas que ultrapassam o plano local e, por isto,

se ressignificam como anseios e reclamos comunitários que ganham visibilidade a partir dos valores, dos símbolos e das representações compartilhadas na vida cotidiana (Scarpato y Guareschi, 2007). Elas se reafirmam por meio do reconhecimento da necessidade de mudanças, apresentadas no formato de críticas, não somente em relação aos elementos da Natureza, uma vez que incluem, também, fatores econômicos, políticos e sociais que formam a tônica da temática ambiental.



Educação Ambiental como possibilidade de valorização da cultura local

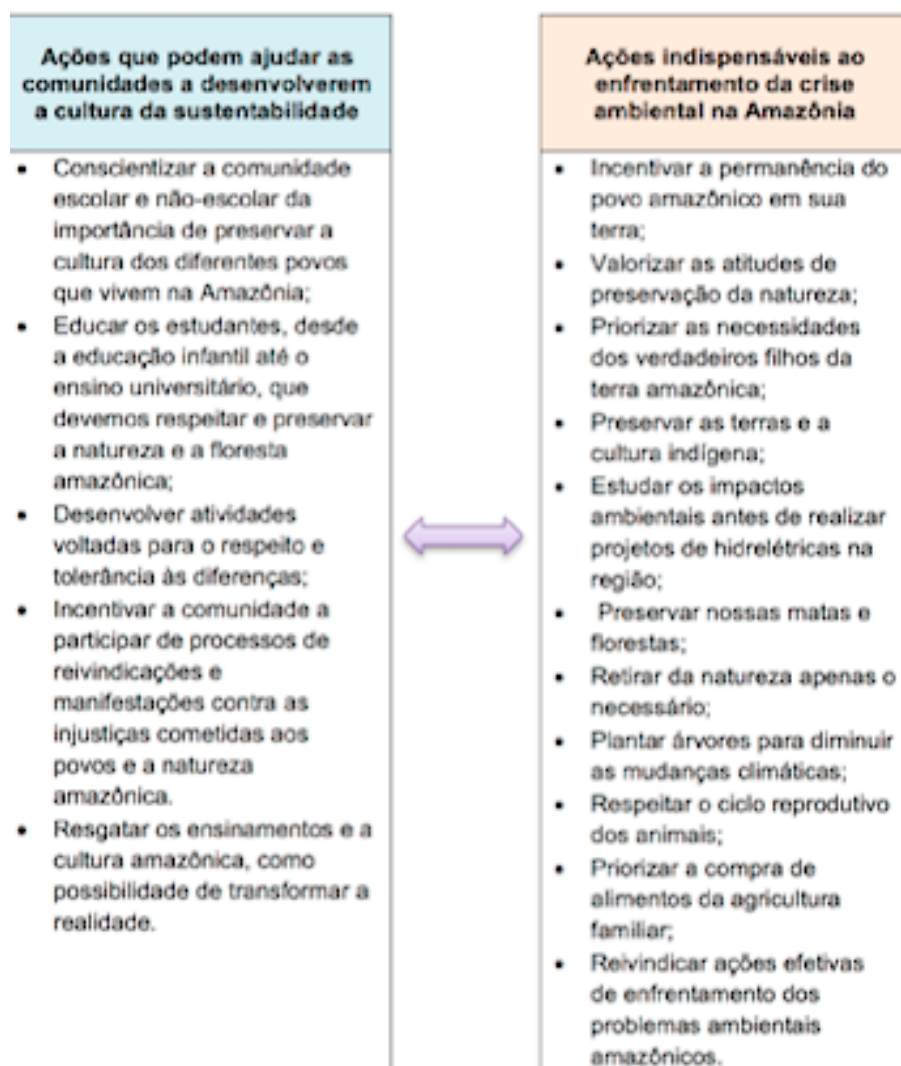
Historicamente, a cultura amazônica foi constituindo-se repleta de sentidos e significados ambientais em função do contexto da formação identitária de seus povos. Muitos dos seus aspectos como a valorização, o respeito e a conservação da Natureza apresentam-se reiterativos nas respostas dos sujeitos da pesquisa, o que pode ser compreendido como uma representação singular e, também, plural, dos sujeitos que vivem na Amazônia. Talvez por este motivo, os docentes afirmam que uma das possibilidades de contribuição das comunidades para consolidar a cultura da sustentabilidade seria a valorização da cultura local.

O reconhecimento da necessidade de valorização da cultura local pode ter várias interpretações. Porém, não podemos negar que na Amazônia, secularmente, vislumbra-se um movimento contestatório que reivindica justiça ambiental e social. Este movimento, forjado contra o processo de invasão, apropriação e violência sobrevive nos dias atuais. Principalmente por meio da oralidade, tem demarcado territórios simbólicos em relação à cultura local. Possivelmente por esta razão, os protagonistas da pesquisa ressaltam que “devemos voltar às nossas raízes. Antes não tínhamos tantos problemas como hoje. Com a televisão somos influenciados por outras culturas, desde o meu ponto de vista, isso acarreta muitos problemas ambientais” (G2-P6). Logo, as e os docentes sugerem as seguintes ações:

Nas respostas dos sujeitos está explícita a reiteração daquilo que ousamos em chamar de CobéAmazonia; isto é, uma concepção de meio ambiente e de Educação Ambiental pautada em elementos subjetivos e identitários próprios da cultura amazônica. Contudo, as sugestões orientadas a ela apresentam-se tímidas e reafirmam o poder das ideologias dominantes na sua capacidade de homogeneizar o pensamento. Mesmo assim, ressaltamos que as sugestões dos docentes também estão orientadas pelas suas representações sociais, cujo aspecto político e cultural confirma que a identidade guerreira e protetora da Natureza permanece viva nos imaginários sociais (Almeida-Val, 2006; Ricci, 2007).

Esta identidade guerreira tem suas origens nos processos de resistência, reclamos sociais e proposições de mudanças. Logo, tal identidade está presente na formação das

Quadro 3.



comunidades, nas quais ganha força a resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável. Tal resistência é, provavelmente, a interface mais importante de um processo de construção de identidade (Castells, 1999). Nesse sentido, a visibilidade das concepções de CobéAmazonia pode ser defendida a partir das ideias de Certeau (2004) quando questiona “reivindicações culturais ou políticas?” (119). Adentramos nesse tema para ressaltar que estas questões são constantes nos dados da pesquisa, ora impregnadas de elementos culturais, ora repletas de significados políticos.

Entendemos que estas representações são tomadas como base para organização comunitária de contestação e de reivindicações da cidadania, mas que estão sendo frequentemente silenciadas. Isto acontece porque o cultural incide no político e reciprocamente, a dicotomia entre ambas significa “entrar no jugo de uma sociedade que vem constituindo o cultural como espetáculo, e que instaura por todas as partes os elementos culturais como objetos folclóricos de uma comercialização econômico-político” (Certeau, 2004:120). Os reflexos desse “espetáculo” podem ser traduzidos no modo em que a cultura amazônica, com todos os seus encantos naturais e seus elementos políticos, é desconhecida e pouco apreciada, inclusive, dentro do próprio país (Clement y Higuchi, 2006).

Lutas, reclamos sociais e resistência: a ressignificação de tempos pós- hegemônicos

Ao propor uma abertura para conhecer as opiniões e as sugestões dos docentes relacionadas à superação dos desafios ambientais amazônicos, nossa proposta pretendia desvelar vários aspectos que alimentam e condicionam as lutas pela hegemonia. Mais precisamente, as representações sociais que os sujeitos da pesquisa tentam, permanentemente, manter vivas nos imaginários sociais, por meio das negociações e conflitos de interesse. Portanto, os elementos simbólicos que se consolidam no interior dos discursos e das práticas sociais.

Entre tais representações podemos destacar: a) os significados sobre a vida em comum; b) a tradução de desejos e aspirações na sua interface de constituição identitária; c) as proposições que convergem no sentido de atuação social, como fruto das experiências e lutas travadas contra os interesses conflitantes. Estes resultados revelam o modo como as representações sociais ganham caráter de proposições comunitárias (Scarpato y Guareschi, 2007) e, assim, despertam a consciência política de que é preciso resistir aos processos de imposição cultural (Castells, 1999).

As ações propostas pelos protagonistas da pesquisa representam, por um lado, os elementos historicamente constituídos, aquilo que em outras oportunidades denominamos de CobéAmazonia, em função do cuidar da Natureza e do reconhecimento da sua importância sócio-cultural. Por outro, traduzem os elementos constitutivos dos seus discursos, as verdades impostas, como forma de assegurar as relações hegemônicas estabelecidas. Contudo, apesar das imposições hegemônicas, existe uma representação de cidadania coletiva, a qual “não se constrói por meio de decretos e intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas” (Gohn, 2001:16).

Associada à participação, os sujeitos ressaltam a necessidade de conscientização para a transformação social (Freire, 1996). Por meio de suas representações, traduzem os desejos, aspirações e reclamos sociais que caracterizam e dão sentido a sua constituição identitária. Principalmente, a resistência e a perseverança de que é possível mudar a realidade (Castells, 1999). Muito embora, são conscientes de suas limitações e, também, do seu potencial reivindicatório e contestatório, mas acreditam que a participação cidadã representa o primeiro passo de um processo de ressignificação de sua identidade e, portanto, do seu protagonismo social.

Ao adentrarmos nas impressões sobre as respostas das e dos docentes, é necessário pontuar que a resistência é forjada a partir de um projeto comunitário que ganha aceitação a partir da cidadania coletiva; isto é, da sua construção “no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram” (Gohn, 2001, p. 17). Deste modo, as opiniões dos protagonistas da pesquisa expõem as diversas interfaces das lutas travadas, na mesma medida em que propõem ações de enfrentamento à crise ambiental na Amazônia, desde o ponto de vista pedagógico e comunitário. Estas lutas revelam, sobretudo, o inconformismo frente à realidade, o modo como tentam resistir às imposições a partir de reclamos sociais e das suas aspirações de projetos.

Os dados analisados nos possibilitaram, entre outras questões, identificar os limites que vão delineando as sugestões e proposições de ações e, na mesma medida, as fronteiras da resistência. Por um lado, observa-se que a identidade legitimadora, viabilizada pelas instituições e ideologias dominantes, incide na representação de uma cidadania coletiva, pautada em um discurso que não é capaz de questionar a condição desvalorizada e estigmatizada do sujeito amazônida que lhe foi imposta. Isto é, a condição de subalternidade, caracterizada por uma relação verticalizada entre o povo e os funcionários e representantes do poder (Acosta, 2016).

Ao contrário da condição subalterna, as e os docentes reafirmam os ecos do discurso libertador do sujeito e da Natureza amazônica, historicamente oprimidos; ou seja, sua identidade social e política enquanto terreno sólido desde o qual o subalterno pode transformar as relações de dominação que definem a sua experiência do político (Beasley-Murray, 2010). Por meio de elementos sócio-político-culturais e da compreensão da realidade, os protagonistas da pesquisa resgatam suas raízes identitárias de guerreiras e guerreiros da Amazônia para converter as suas representações sociais em ações comunitárias e lutas políticas.

Nesse sentido, os limites anteriormente citados, nada mais fazem do que refundar os questionamentos sobre “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação?” (Freire, 1987, p. 17). As respostas obtidas ao longo desta pesquisa indicam que esta libertação está sendo tecida secularmente e que, portanto, não será conquistada por um acaso, mas pelas lutas sociais e pelo poder da resistência que, notadamente, caracterizam os tempos pós-hegemônicos.

.....

Referências.

- ACOSTA, S. (2016). Posthegemonía y postsubalternidad: desencuentros del latinoamericanismo frente a la “marea rosada”. *Cuadernos de literatura* 20(39), 28-40.
- ADAMS, C., Murrieta, R. y Neves, W. (Eds.) (2006). *Sociedades caboclas amazônicas: invisibilidade e modernidade*. São Paulo: Annablume.
- ALMEIDA, M. W. (2004). Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(19), 33-52.
- ALMEIDA-VAL, V. M. (2006). A Amazônia não é só paisagem!. *Ciência e Cultura*, 58(3), 24-26.
- ANDRADE, F. M. R. (2014). *Educação Ambiental na Amazônia: um estudo com as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará (Brasil)*. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela (USC), Santiago de Compostela - Espanha.
- _____. (2016). Environmental education in Amazon region: a study with social representations of pedagogues in public schools in the city of Castanhal-Pará (Brazil). *SIPS – Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, 28, 263-264.
- AZEVEDO, G. D. (2012). Os movimentos sociais e a democracia: o caso do Movimento Xingu Vivo para Sempre. *Cadernos de Gestão Social*, 3(2), 205-219.
- BEASLEY-MURRAY, J (2010). *Posthegemony: Political Theory and Latin America*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- CARIDE, J. A., Freitas, O. M. P. y Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- CASTELLS, M. (1999). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. II. O poder da identidade. São Paulo: Terra e Paz.
- CERTEAU, M. (2004). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CLEMENT, C. y Higuchi, N. (2006). A floresta amazônica e o futuro do Brasil. *Ciência e Cultura*, 58(3), 44-49.
- FRAHE, T. P., Witkoski, A. C. y Miguez, S. F. (2009). O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. *Ciência e Cultura*, 61(3), 30-32.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (20a. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- GODOY, A. y Avelino, N. (2009). Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle. *Educação em Revista*, 25(3), 327-351.
- GOHN, M. G. (2001). *Movimentos sociais e educação* (4a. ed.). São Paulo: Cortez.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, É. y Lorenzetti, L. (2009). *Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências*. *Educação em Revista* (Belo Horizonte), 25(03), 191-211.

- GRAMSCI, A. (1986). *Concepção dialética da história* (6a. ed.). Rio de Janeiro: Civiliza- ção Brasileira.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBEG (2012). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*. Obtenida el 20 de enero de 2014, de ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/pdf/direitos_humanos_pdf.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP (2012). *Censo Educacional 2012*. Obtenida el 8 de febrero de 20014, de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.
- JODELET, D. (Org.) (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERj.
- LIMA, A. T., Reigota, M., Pelicioni, A. F. y Nogueira, E. J. (2012). Frans Krajcberg y su contribución a la educación ambiental basada en la Teoría de las Representaciones Sociales. En R. Calixto-Flores (Ed.), *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental: aportaciones iberoamericanas* (pp. 57-72). México: UPN.
- LOUREIRO, V. R. (2002). *Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir*. *Estudos Avançados*, 16(45), 107-121.
- LUTZENBERGER, J. (1999). *Fim do Futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro* (5a. ed.). Porto Alegre: Editora Movimento.
- MARX, K. y Engels, F. (1986). *A Ideologia Alemã* (5a. ed.). São Paulo: Hucitec.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Psicología de las Minorías Activas*. Madrid: Ed. Morata.
- (2010). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (7a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- NAVARRO, E. A. (2013). *Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo: Global.
- OLIVEIRA, J. A. (2006). A cultura, as cidades e os rios na Amazônia. *Ciência e Cultura*, 58(3), 27-29.
- PERUZZO, C. K. y Volpato, M. O. (2009). Conceitos de comunidade, local e região: inerte-relações e diferença. *Líbero*, 12(24), 139-152.
- REIGOTA, M. (2001). *Meio Ambiente e representação social* (4a. ed.). São Paulo: Cortez.
- (2008). Cidadania e educação ambiental. *Psicologia & Educação*, 20 [Edição Especial], 61-68.
- (2011). *A floresta e a escolar: por uma educação ambiental pós-moderna* (4a. ed.). São Paulo: Cortez.
- RICCI, M. (2007). Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. *Tempo*, 11(22), 5-30.
- SANTOS, B. S. (2013, Outubro). *Seminário Descolonización/Pensamiento crítico. Seminario Internacional Rumbos de la descolonización, retos del pensamiento crítico*. DF: México. Obtenido 18 de noviembre 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=E7BSirUOFio>.
- SCARPARO, H. B. y Guareschi, N. M. (2007). *Psicologia Social Comunitária e formação profissional*. *Psicologia & Sociedade*, 19 [Edição Especial 2], 100-108.
- WASELFISZ, J. J. (2013). *Homicídios e juventude no Brasil: mapa da violência 2013*. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude.