

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



ADRIELE DE FÁTIMA DE LIMA BARBOSA



**A Educação Ambiental na Amazônia: um estudo da  
experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF)**

Belém – PA  
2020

ADRIELE DE FÁTIMA DE LIMA BARBOSA

**A Educação Ambiental na Amazônia: um estudo da  
experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF)**

Dissertação apresentada como requisito final  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Estado do Pará  
– UEPA.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e  
Educação na Amazônia

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes  
Corrêa.

Belém – PA  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA**

---

Barbosa, Adriele de Fátima de Lima

A educação ambiental na Amazônia: um estudo da experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF). / Adriele de Fátima de Lima Barbosa; Orientador Sérgio Roberto Moraes Corrêa , Belém – 2021.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

Educação ambiental – Maiandeuá, Ilha de (PA). 2. Conhecimento tradicional – Maiandeuá, Ilha de (PA). 3. Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF) I. orient..Corrêa, Sérgio Roberto Moraes. II. Título.

---

Elaboração da Ficha Catalográfica: Regina Ribeiro CRB-2/739

ADRIELE DE FÁTIMA DE LIMA BARBOSA

## **A Educação Ambiental na Amazônia: um estudo da experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF)**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa.

Data da Defesa: 30/09/2020

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientador

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa  
Dr. em Ciências Sociais  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Examinador Externo

José Bittencourt da Silva  
Dr. em Ciências Ambientais  
Universidade Federal do Pará- PPEB/NEB

\_\_\_\_\_ - Examinador Interno

Maria das Graças da Silva  
Dr. em Planejamento Urbano e Regional  
Universidade do Estado do Pará

Belém – PA  
2020

À minha amada mãe Maria de Fátima e  
minha família.

Aos integrantes do Grupo Ambiental de  
Fortalezinha, mulheres e homens da  
comunidade tradicional pesqueira de  
Maiandeuá, que construíram a história de  
uma ação coletiva a partir da experiência  
singular de uma Educação Ambiental na  
Amazônia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço com o coração tomado pelos sentimentos de alegria e gratidão, faço este registro em um tempo histórico adverso, em uma pandemia e seu contexto do isolamento social. Tempo em que as lembranças de todos aqueles que ajudaram e iluminaram meu caminho durante a construção deste trabalho, trouxeram afago em minha memória e alento para percorrer os dias de incertezas.

A Deus, aos meus mentores espirituais, ao universo, aos sinais e intuições, à natureza em harmonia com todos os seus seres e a potência renovadora de sua energia, foram meu alicerce e proteção durante a caminhada deste trabalho, em cada processo de escrita, em cada etapa, em cada viagem a campo, em cada vivência física e espiritual singular, todo meu respeito e gratidão.

À minha amada mãe Maria de Fátima, por todo apoio e amor, por ser minha amiga e parceira em todos os momentos, por ter segurado minha mão em cada dificuldade e ter compartilhado tantas conquistas. Mãe, você é meu maior exemplo de força e luta, minha inspiração. Obrigada por ser luz em minha vida, minha mãe!

Ao meu pai Paulo e meu irmão Acácio, pela disponibilidade em ajudar sempre e pela torcida em cada etapa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa, por ter acreditado na proposta de pesquisa e conduzido o processo de construção deste trabalho em uma relação pautada no diálogo, respeito e afeto, por ter compreendido meus momentos de dificuldade e limitações. Professor Sérgio, sua dedicação e compromisso em todas as etapas da orientação foram fundamentais para o esclarecimentos diante das dúvidas e incertezas na trajetória deste trabalho. Professor, ao senhor toda minha admiração e gratidão!

Ao grupo GEPPSEMA, por cada reunião e trocas significativas para minha formação como pesquisadora.

Ao GRUPEMA, por tudo que representa em vida profissional e pessoal.

Aos professores examinadores Prof. Dr. José Bittencourt da Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças da Silva, por todas as importantes contribuições na tessitura desta pesquisa.

Aos Docentes do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, por cada aula, cada seminário, rodas de conversas, por proporcionarem novas reflexões e questionamentos acerca da educação brasileira.

Ao Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará, especialmente à secretaria do PPGED, representado por seu Jorginho, que sempre teve disponibilidade em ajudar em todos os momentos e pelos conselhos durante os desafios do Mestrado. Seu Jorginho, obrigada por tudo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa durante o período do Mestrado em Educação, que possibilitou minha dedicação integral ao curso.

À Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Betânia Albuquerque, todo meu carinho e gratidão por tudo que vivi, pelo convite, pelo acolhimento, pela paciência e disponibilidade em ajudar sempre, serei eternamente grata por tudo que aprendi com você e com a irmandade.

Aos meus colegas da 14<sup>a</sup> turma do Mestrado, turma pela qual carrego um carinho e admiração por todos os discentes que fizeram o Mestrado ser leve e divertido, em especial ao meus amigos e parceiros de seminário, Shirley Amador, Mailson Soares, Paulo de Paula, ainda lembro-me do nosso primeiro seminário e do quanto aprendi em cada etapa com vocês.

Às minhas amigas Angélica, Paulinha e Iviny, a amizade de vocês foi um presente no caminhar do Mestrado, que sorte a minha ter conhecido mulheres tão fortes e incríveis como vocês. Minha gratidão por tudo que vivemos juntas nesses 2 anos na Universidade, vocês são especiais!

À minha parceira de orientação, Victória, com quem compartilhei tantas vivências entre alegrias e desafios no caminho do Mestrado, lembro-me das nossas apresentações de seminários, das viagens aos eventos acadêmicos e dos infinitos áudios no *whatsapp* e das conversas no laboratório. Vi, são muitas memórias que construí na relação contigo ao longo desses dois anos e meio, mas aqui quero destacar minha admiração e gratidão por ter conhecido você.

À Dona Graça Santana, por todas as conversas, pelos momentos de aprendizado em campo, pela disponibilidade em ajudar sempre, pela receptividade em sua casa e na sua pousada em Fortalezinha na fase inicial da pesquisa. Dona Graça, com a senhora aprendi a interpretar os sinais da poesia, da arte, da alegria na simplicidade do cotidiano da vida, tocando o barco sempre na direção dos meus sonhos. Todo meu afeto e gratidão!

À Prof.<sup>a</sup> e amiga Lúcia Santana, por cada palavra afetuosa e amiga, pelos conselhos, por ser calma e afeto em momentos de ansiedade. Professora Lúcia, obrigada por tudo!

A todos os moradores da comunidade de Fortalezinha, que foram acolhedores e solícitos durante o período que estive em campo, especialmente aos participantes do Grupo Ambiental de Fortalezinha, Ivan, Jacinto, Said, Manuel, Cleide e Edina, sem dúvida não seria possível construir este trabalho sem vocês.

À querida Rosa, moradora de Fortalezinha, que foi essencial na etapa final da pesquisa, disponibilizando sua casa para os dias de trabalho de campo. Rosa, obrigada por nossas conversas, por cada almoço, cada café da tarde, por cada troca durante minha ida à comunidade, minha eterna gratidão!

À minha amiga Alzira Araújo, pelo apoio e amizade, por sempre ter uma palavra amiga e verdadeira, pela paciência em ouvir e por sua disposição em ajudar. Zira, minha gratidão a você e tudo que sua amizade representa em minha vida.

À minha amiga Ana Daniele, por ter compartilhado tantas experiências no decorrer da vida, por ser presente em todos os momentos de alegrias e dificuldades, por acolher minhas limitações. Dani, obrigada por sua ajuda nessa caminhada do Mestrado, em cada áudio no *whatsapp* de dúvidas e incertezas você trouxe paz e luz. Obrigada por tudo, minha amiga!

Às minhas amigas e irmãs do coração Sarah, Ingrid e Barbara três mulheres incríveis que sempre estão presente em minha vida, mesmo quando estou ausente e distante. Sou imensamente grata em ter a oportunidade de viver o lado leve da vida com vocês, amo vocês e todas as memórias que construímos juntas no decorrer da história da nossa amizade. Todo meu carinho e gratidão!

*“Fortalezinha é princesinha  
Prima de Algodão  
Filha de Maracanã  
Beleza não tem igual  
Eu vou no mar  
Terra tão linda  
Terra de muito amor  
Agora é Fortalezinha  
Para quem nunca se encantou.”*

*(Dona Onete)*

## RESUMO

BARBOSA, Adriele de Fátima de Lima. **A Educação Ambiental na Amazônia: um Estudo sobre o Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

Esta dissertação teve como objeto de investigação a experiência de educação ambiental nas ações coletivas do Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF), objetivando identificar e analisar o que a ação coletiva do GAF, na comunidade tradicional (pesqueira) de Fortalezinha, revelou sobre a sua experiência de “educação ambiental” a partir das narrativas da comunidade e de outros agentes institucionais que compunham o GAF. A problemática fomentada orientou-se pela seguinte pergunta: O que a ação coletiva do GAF, na comunidade tradicional (pesqueira) de Fortalezinha tem a revelar sobre a sua experiência de “educação ambiental” a partir das narrativas da comunidade e de outros agentes institucionais que compunham o GAF? Tencionando obter resposta para esse questionamento, algumas questões “Sul” ajudaram a interrogar e a responder à questão central: Qual a origem do GAF e o que levou a sua constituição? Que papel a Comunidade Tradicional Pesqueira de Fortalezinha teve em sua constituição? O que é possível aprender com essa experiência de ação coletiva de educação ambiental oriunda de comunidades tradicionais pesqueiras da Amazônia sob o enfoque das epistemologias do Sul? Quais os avanços e limites dessa ação coletiva do GAF no tocante à sua proposta de “educação ambiental” na comunidade pesqueira de Fortalezinha na perspectiva das epistemologias do Sul? Que desafios é possível identificar para o debate da educação ambiental a partir dessa experiência com essas populações tradicionais da Amazônia? Para responder a estas questões buscou-se: apresentar elementos que caracterizam a origem do GAF e o que levou a sua constituição, bem como o papel que a Comunidade Tradicional Pesqueira de Fortalezinha teve em sua constituição; analisar a concepção de educação ambiental presente nessa experiência do GAF; investigar em que essa experiência de ação coletiva de educação ambiental do GAF contribuiu para essa comunidade; identificar os avanços e limites dessa ação coletiva do GAF no tocante à sua proposta de “educação ambiental” sob a perspectiva das epistemologias do Sul. O percurso metodológico foi caracterizado pela abordagem qualitativa, sob a perspectiva das Epistemologias do Sul. Com a pesquisa de campo, as técnicas utilizadas foram: estudo de caso, observação participante, diários de campo, registros fotográficos e de áudio, coleta de dados por meio de entrevista narrativa. Este estudo teve a participação de oito sujeitos que participaram do GAF, sendo seis pessoas da comunidade, onde três pessoas se identificaram como pescadores e atuantes em outras atividades econômicas, um agente de saúde, um comerciante e um coordenador de um espaço educativo e duas pessoas que atuaram como agentes externos, que não são moradoras da vila, mas possuem casa e empreendimento particular. Para a interpretação dos dados dessa pesquisa, utilizaram-se as categorias de análise em triangulação de dados. Deste modo, identificou-se que o GAF surge, de início, a partir das problemáticas encontradas com a questão do lixo na comunidade, mas a pesquisa revelou outros fatores estruturais e contraditórios que contribuíram na fomentação de múltiplas discussões dentro do grupo e

conseqüentemente em ações que objetivassem no atendimento dessas respectivas necessidades básicas de Fortalezinha. De acordo com as narrativas dos sujeitos externos e moradores que participaram da ação do GAF, a experiência de educação ambiental assentava-se em torno do aspecto econômico, social, político, cultural e ambiental, demarcado em sua temporalidade histórica em avanços, apresentado como um espaço formativo e de circulação de conhecimentos para os integrantes na construção de um olhar mais crítico e sensível para o meio ambiente e também na autonomia, participação social e reivindicação de seus direitos. Os limites da atuação do grupo e conseqüentemente das ações realizadas, foram pontuadas devido a fatores de ordem estrutural que envolvia, desde o apoio financeiro de outras instituições para a manutenção do grupo e fatores que envolviam relações interpessoais. Em conseqüência dos dados encontrados com a pesquisa e suas respectivas análises, alguns desafios aparecem para pleitear no debate da educação ambiental na Amazônia, os quais destaco: como as comunidades locais estão se organizando frente às problemáticas ambientais atuais, como as áreas de proteção ambiental vem trabalhando a educação ambiental em seus territórios e por fim reconhecer a cultura local da realidade amazônica como elemento fundamental na discussão da educação ambiental da Amazônia.

**Palavras Chave:** Educação Ambiental, Grupo Ambiental de Fortalezinha, Ação Coletiva, Epistemologias do Sul

## ABSTRACT

BARBOSA, Adriele de Fátima de Lima. **Environmental Education in the Amazon: a Study on the Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF)**. Dissertation (Master's degree in Education) - Pará State University, Belém, 2020.

This essay had as object of investigation the experience of environmental education in the collective actions of the Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF), aiming to identify and analyze what the collective action of GAF, in the traditional fishing community of Fortalezinha, presented about its experience of "environmental education" from the narratives of the community and other institutional agents that consists the GAF. The issue raised in this research was guided by the following question: What does the collective action of the GAF, in the traditional fishing community of Fortalezinha have to reveal about its experience of "environmental education" from the narratives of the community and other institutional agents that consists the GAF? Seeking to get an answer to this question, some questions were used to guide and help to ask and answer the main question: What is the origin of the GAF and what led to its constitution? What role did the Traditional Fishing Community of Fortalezinha have in its constitution? What is possible to learn from this experience of collective action of environmental education from traditional fishing communities of the Amazon under the focus of southern epistemologies? What are the advances and limits of this collective action of the GAF regarding its proposal of "environmental education" in the fishing community of Fortalezinha from the perspective of epistemologies of the South? What challenges can be identified for the environmental education debate from this experience with these traditional communities of the Amazon? To answer these questions, the aim was to present elements that characterize the origin of the GAF and what led to its constitution, as well as the role that the Traditional Fishing Community of Fortalezinha had in its constitution; to analyze the conception of environmental education present in this GAF experience; to investigate in which this experience of collective action of environmental education of The GAF contributed to this community; to identify the advances and limits of this collective action of the GAF regarding its proposal of "environmental education" from the perspective of epistemologies of the South. The methodological path was characterized by the qualitative approach, from the perspective of epistemologies of the South. With the field research, the techniques used were: case study, participant observation, field diaries, photographic and audio records, data collection through narrative interviews. This study had the participation of eight individuals who participated of the GAF: six people from the community, three of them identified themselves as fishermen and active in other economic activities, one of them as a health agent, another one as a trader and a also coordinator of an educational space. The two external individuals were not residents of the village, but they have houses and private enterprise. For the data interpretation of this research, the categories of analysis in data triangulation were used. Thus, it was identified that the GAF arises, at first, from the problems encountered with the issue of garbage in the community, but the research revealed other structural and contradictory factors that contributed to promote discussions within the group and consequently in actions that aimed at the resolution of these basic needs of

Fortalezinha. According to the narratives of external subjects and residents who participated in the action of the GAF, the experience of environmental education was based around the economic, social, political, cultural and environmental aspect, demarcated in its historical temporality in advances, presented as a formative space and movement of knowledge for the members in the construction of a more critical and sensitive look at the environment and also in autonomy, social participation and claiming their rights. The limits of the group's performance, and consequently of the actions taken, were punctuated due to structural factors that involved, from the financial support of other institutions for the maintenance of the group and factors that involved interpersonal relationships. As a result of the data found with the research and its respective analyzes, some challenges appear to be added in the debate on environmental education in the Amazon, which I highlight: how local communities are organizing themselves in the face of current environmental issues, how environmental protection areas have been working on environmental education in their territories and, finally, recognizing the local culture of the Amazonian reality as a fundamental element in the discussion of environmental education in the Amazon.

**Keywords:** Environmental Education, Grupo Ambiental de Fortalezinha, Collective Action, Epistemologies of the South

## LISTA DE SIGLAS

**APA:** Área de Proteção Ambiental  
**ACEDESPIM:** Associação Comunitária de Desenvolvimento da ilha de Maiandeuá  
**ANPED:** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
**CF:** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988  
**CONAMA:** Conselho Nacional de Meio Ambiente  
**COEA:** Coordenação-Geral de Educação Ambiental  
**CNUC:** Cadastro Nacional de Unidade de Conservação  
**DIAP:** Diretoria de Áreas Protegidas  
**FUNATURA:** Fundação Pró-Natureza  
**GAF:** Grupo Ambiental de Fortalezinha  
**IBAMA:** Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais  
**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**ICMBIO:** Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade  
**IDEFLOR:** Instituto de Desenvolvimento Florestal da Biodiversidade do Estado do Pará  
**ISA:** Instituto Socioambiental  
**JUACRI:** Movimento de Jovens Amigos de Cristo  
**MMA:** Ministério do Meio Ambiente  
**MEC:** Ministério da Educação  
**PARNA:** Parque Nacional  
**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PIEA:** Programa Internacional de Educação Ambiental  
**PLACEA:** Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental  
**PRONEA:** Programa Nacional de Educação Ambiental  
**OSCIP:** Organização Civil de Interesse Público  
**ONU:** Organização das Nações Unidas  
**RESEX:** Reserva Extrativista  
**RENAS:** Recursos Naturais e Antropologia de Sociedade Pesqueira da Amazônia  
**SECTAM:** Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente  
**SETUR:** Secretaria de Turismo do Estado do Pará  
**SEMA:** Secretaria de Meio Ambiente  
**SEMA:** Secretaria de Especial do Meio Ambiente  
**SEMAS:** Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade  
**SEUC:** Sistema Estadual de Unidade de Conservação  
**SISNAMA:** Sistema Nacional de Meio Ambiente  
**SNUC:** Sistema Nacional de Unidades de Conservação  
**SNIF:** Sistema Nacional de Informações Florestais  
**UCs:** Unidades de Conservação  
**UICN:** União Internacional para a Conservação da Natureza  
**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Levantamento das Produções Acadêmicas.....	27
<b>Quadro 02</b> – Levantamento das Produções Acadêmicas.....	34
<b>Quadro 03</b> – Perfil dos sujeitos da pesquisa .....	53
<b>Quadro 04</b> – Principais ações do GAF.....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Número de moradores da vila de Fortalezinha.....	89
<b>Gráfico 02</b> –Órgão deliberativos do GAF.....	106
<b>Gráfico 03</b> – Principais Eixos Temáticas do GAF.....	107

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Localização de Maracanã na microrregião do Salgado Paraense.	58
<b>Figura 02</b> - Representação por satélite do município de Maracanã.....	61
<b>Figura 03</b> - Representação por satélite da distância entre Belém e Maracanã	62
<b>Figura 04</b> - Antigo Trapiche Municipal da Vila do Quarenta do Mocooca.....	62
<b>Figura 05</b> - Orla de Maracanã.....	66
<b>Figura 06</b> - Unidades de Conservação do Brasil (2018).....	74
<b>Figura 07</b> - Localização da APA de Algodual/ Maiandeuá.....	76
<b>Figura 08</b> - Ponta da Mamede Algodual.....	79
<b>Figura 09</b> - Vista área da Vila de Algodual.....	79
<b>Figura 10</b> - Ruas da Vila e Charretes usadas pela população.....	80
<b>Figura 11</b> - Croqui do registro do percurso realizado de Belém à Fortalezinha.....	82
<b>Figura 12</b> - Chegada no 40 do Mocooca.....	82
<b>Figura 13</b> - Porto do 40 do Mocooca.....	83
<b>Figura 14</b> - Atravessia de rabeta no Furo do 40 do Mocooca.....	84
<b>Figura 15</b> - Furo do 40 do Mocooca.....	84
<b>Figura 16</b> - Caminho até à Vila de Fortalezinha.....	85
<b>Figura 17</b> - Coqueiro Arrancado pela força da maré alta.....	86
<b>Figura 18</b> - Placa de sinalização da APA de Maiandeuá em Mocooca.....	87
<b>Figura 19</b> - Escola de Fortalezinha ponto que demarca à Vila de Mocooca e Vila de Fortalezinha.....	87
<b>Figura 20</b> - Construção de Pedra em Formato Circular.....	88
<b>Figura 21</b> - Praia de Fortalezinha.....	90
<b>Figura 22</b> - Praia de Fortalezinha e Local de Trabalho dos Pescadores.....	91
<b>Figura 23</b> - Pedras retirada da beira da praia em barragem no bar comercial.	92
<b>Figura 24</b> - Praia de Fortalezinha no período de chuva.....	93
<b>Figura 25</b> - Documento de Certificação do Estatuto Social do GAF.....	105
<b>Figura 26</b> - Atividade do GAF de Confecção de Artesanatos.....	121
<b>Figura 27</b> - Integrante do GAF em Processo de Construção de Lixeira de Bambu.....	121

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 Origem da pesquisa.....	19
1.2 Problemática e objetivos da pesquisa.....	23
1.3 Referencial teórico-metodológico da análise.....	26
1.4 Caminhos metodológicos da pesquisa.....	47
1.4.1 Tipo de pesquisa .....	50
1.4.2 Os sujeitos da pesquisa .....	52
1.4.3 Técnicas utilizadas em campo .....	54
1.4.4 Sistematização e análise de dados .....	55
<b>2. A VILA DE FORTALEZINHA: AS CONTRADIÇÕES DE UMA TERRITORIALIDADE SINGULAR DA AMAZÔNIA</b> .....	59
2.1 O Município de Maracanã.....	59
2.2.1 Unidade de Conservação: princípios e diretrizes de sua organização .....	68
2.2.2 Unidade de Conservação de Uso Sustentável: APA de Algodual: a Caminho de Fortalezinha.....	77
<b>3. O GRUPO AMBIENTAL DE FORTALEZINHA</b> .....	95
<b>4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM CAMPO DE ESTUDO EM MOVIMENTO</b> .....	124
4.2 As principais correntes ecologistas.....	136
4.3 As principais correntes teóricas em educação ambiental.....	142
4.4 Macro-tendência das correntes da educação ambiental: nas principais perspectivas político-pedagógica.....	146
<b>5. OUTRAS PEDAGOGIAS: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO NA AÇÃO COLETIVA DO GAF</b> .....	153
5.1 As epistemologias do sul e pedagogias pós-abissais – uma contribuição interpretativa acerca da experiência de educação ambiental do GAF.....	160
5.2 A Proposta da experiência de educação ambiental do GAF.....	163
5.3 A educação ambiental do GAF: avanços e limites de sua experiência.....	168
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO SUL</b> .....	183
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	188

<b>APÊNDICE.....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>193</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>195</b>
<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	<b>195</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Origem da pesquisa

Esta pesquisa adentra o campo de estudo da ação coletiva de uma comunidade tradicional pesqueira da microrregião do Salgado paraense, tendo como eixo temático a educação ambiental inscrita a partir da experiência da atuação do Grupo Ambiental da comunidade de Fortalezinha, localizada no município de Maracanã, nordeste do Estado do Pará.

O interesse pelo tema está alicerçado em minha história de vida e trajetória acadêmica e profissional. Começo referenciando as memórias de minha infância, mais especificamente sobre uma experiência com um lugar, em um marco temporal no ano de 2000, verão amazônico e a primeira viagem com minha família para ilha de Algodoal, inserida em uma das vilas que formam a Área de Proteção Ambiental (APA de Algodoal/ Maiandeua).

Ao passar dos anos, continuei frequentando a ilha, já no ano de 2009, conheci outros lugares como a vila do 40 do Mocooca e Camboinha. A curiosidade em conhecer mais sobre as vilas da APA de Algodoal/Maiandeua se intensificava em cada retorno que fazia à localidade, principalmente, em conhecer mais sobre o povo, a cultura e a dinâmica da realidade da APA.

As recordações tangentes à APA de Algodoal/Maiandeua aguçavam em mim inquietações a respeito das múltiplas realidades ambientais, sociais e culturais da Amazônia e também como um ser pertencente a um contexto regional muito mais complexo e plural, que de acordo com Gonçalves (2015), a Amazônia é complexa e diversificada, há diferentes tipos de Amazônia:

Há Amazônia de várzea e há Amazônia de terra firme. Há Amazônia dos rios e de água branca e a dos rios de água preta. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das Florestas (GONÇALVES, 2015, p. 9).

Essas lembranças me acompanhavam durante meu percurso acadêmico. No início do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Pará, o contato com alguns autores como: Brandão (2007), Freire (1996), Gohn (2010), Santos (2010), Leff (2012) dentre outros e a disciplina de “Educação em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares” contribuíram para um entendimento amplo do que seja

educação, seu papel na sociedade, os processos educativos que envolvem a vida humana e não humana e a variedade de práticas educacionais.

Destaco, ainda, minha experiência como Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UEPA/CAPEES, o qual continha em seu projeto a temática: “Práticas Socioeducativas no Campo Ambiental: Formação de Docentes e Discentes da Educação Básica como Agentes de Mediação entre a Escola e Universidade”. As vivências como bolsista contribuíram de forma significativa para a formação inicial como discente e assistente de pesquisa, principalmente, no campo das ações educativas da realidade ambiental com a escola.

A minha participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA) foi significativa para a escolha da temática desta pesquisa, uma vez que, a atuação no Grupo possibilitou a construção de um embasamento teórico e prático, para analisar as potencialidades das diversas realidades socioambientais e educacionais que existem na região amazônica, bem como, entender suas respectivas, heterogeneidades no contexto da educação e, também a conexão entre o conceito de cultura relacionado à questão do ser humano-natureza.

Outro ponto a salientar na trajetória acadêmica e profissional, que motivou na escolha do tema deste estudo, guarda relação com o estágio realizado no Serviço de Educação do Museu Paraense Emílio Goeldi (SEEDU-MPEG), sendo a instituição científica mais antiga da Amazônia. Mediante o estágio no Museu, tive a oportunidade de conhecer os trabalhos realizados em torno das comunidades pesqueiras, em particular as pesquisas desenvolvidas na região do Salgado paraense.

Foi nesse momento que comecei a buscar mais informações sobre a localidade da APA de Maiandeuá, embora de forma bem sucinta, pois não se tratou de uma pesquisa completa, tendo em vista que na época estava dedicada ao Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação, concentrado no campo da educação e o acervo didático no Museu Goeldi.

O interesse em dar prosseguimento em minha formação como pesquisadora continuou no ano de 2017 como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado da Universidade do Estado do Pará, nas disciplinas cursadas: “Cultura, Saberes e Imaginário na Educação Amazônica” e “Teoria Social”, que

conduziram-me a reflexões acerca de uma proposta de pesquisa na área da educação.

A partir dos estudos de Le Goff (2013) sobre memória, que convergem em alguns pontos para o campo da educação e para construção da identidade das sociedades, pude, nos termos de Freire, reler criticamente minhas memórias e daí imaginar e criar uma possibilidade de pesquisa e, sobretudo, chamar atenção para importância da memória coletiva como importante dimensão cognitiva e política contra a dominação e em busca da emancipação.

A partir das disciplinas mencionadas acima, comecei a delinear uma futura proposta de estudo, na intenção de pesquisar a história da APA de Algodual/Maiandeuá.

Ainda que de forma prematura, iniciei um levantamento bibliográfico acerca da APA de Algodual, visando apreender mais sobre o lugar que evocava tantos afetos e lembranças em minha vida. Nessa circunstância, tive contato com o livro “Desencanto da Princesa” de Helena Quaresma, dissertação premiada pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, publicada no ano de 2002.

A obra trata de um estudo sobre como o Estado se apropria de espaços já tradicionalmente ocupados por populações pesqueiras e se incorporava ou não essas populações ao processo de elaboração e implementação de suas políticas de meio ambiente, questionando as transformações que vinham ocorrendo tanto nas esferas social, econômica e cultural dessa APA no final da década de 90.

No decorrer de seu texto, a autora citava a vila de Fortalezinha, sobre a qual descrevia algumas informações e características sociais, culturais e ambientais, fazendo menção sobre o Grupo Ambiental da comunidade (GAF), aspecto que chamou minha atenção, pela correlação com a minha vivência em grupo de pesquisa na área da educação e meio ambiente, principalmente, quando a autora mencionou sobre a atuação do Grupo no desenvolvimento da educação ambiental com a comunidade.

O livro foi um estímulo para conhecer a vila de Fortalezinha, aqui revelo que durante a imersão na leitura tive uma feliz surpresa, quando a autora se reportou à coordenação do GAF no período em que a pesquisa foi realizada, citando o nome de Graça Santana, pesquisadora do Museu Goeldi, a qual tive a oportunidade de conhecer durante meu estágio na Instituição, por quem tenho uma profunda admiração e amizade.

À vista disso, entrei em contato com Graça Santana para saber mais a respeito do Grupo Ambiental de Fortalezinha e da comunidade da APA. Foi agendada uma visita em sua residência, onde Graça Santana contou um pouco da sua história, de como chegou à comunidade, das pesquisas realizadas com os pescadores da ilha, do cotidiano em Fortalezinha e sua atuação no Grupo Ambiental. A cada relato e apresentação de algumas de suas produções científicas, identifiquei a riqueza de elementos sociais, culturais, turísticos e ambientais, diferente das demais vilas da APA que já havia conhecido.

A partir desse encontro, percebi algumas confluências entre a realidade da vila de Fortalezinha e a educação compreendida também, como fenômeno que se realiza na produção de conhecimentos que emergem de experiências cotidianas; questão esta que Brandão (2007) enfatiza, ao situar a educação em todos os espaços, em redes e estruturas de relações sociais, existentes em distintas formas e praticadas em inúmeras sociedades e culturas.

Assim, atentei para a importância de um estudo voltado para as comunidades tradicionais que residiam na Área de Proteção Ambiental, ponderando, sobre o fato de que, o espaço amazônico demanda de pesquisas educacionais que cheguem a espaços singulares, que em sua maioria são geradores de conhecimentos específicos, invisibilizados pela concepção da ciência hegemônica eurocentrada e por instituições religiosas coloniais.

Tendo como referência o posicionamento de Santos (2010), a ciência moderna não considera o conhecimento que parte do senso comum, ou seja, o conhecimento que parte das experiências, que não podem ser universalizados em leis, considerando que a dinâmica e interação do senso comum, não podem ser analisados pelo pressuposto de ordem e estabilidade da lógica da ciência dominante.

Partindo desse encaminhamento epistemológico, averiguar a realidade amazônica apresenta-se como um caminho contra hegemônico, possibilitando o reconhecimento de uma dada experiência, de uma ação coletiva de uma determinada área, classificada como periférica ou subalternizada pela concepção da ciência moderna.

Dessa forma, para o desenvolvimento de uma proposta que encaminha-se no interior da linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, é necessário definir como área de interesse estudar: a experiência de educação

ambiental em uma ação coletiva de comunidade tradicional pesqueira, tomando como objeto de estudo o Grupo Ambiental de Fortalezinha, vila localizada em uma Área de Proteção Ambiental.

## 1.2 Problemática e objetivos da pesquisa

O interesse em conhecer Fortalezinha não se limitava apenas ao lugar, mas observar um pouco da realidade da comunidade pesqueira, o cotidiano das pessoas que participaram do Grupo Ambiental descrito em documentos que eu já tivera a oportunidade, em outro momento, de analisar; assim, conhecer a comunidade pesqueira significava compreender alguns aspectos da APA de Maiandeuá.

A vila de Fortalezinha, onde foi realizada a pesquisa, está inserida em um contexto de uma Área de Proteção Ambiental (APA) de Algodão/ Maiandeuá que é uma das categorias de uso sustentável da Unidade de Conservação (UC), estabelecida na Lei de Nº 9.985, de 18 de julho de 2000, a qual define em seu artigo 15 do Capítulo III a Área de Proteção Ambiental como:

Áreas em geral extensas com um certo grau de ocupação humana, dotado de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar da população humana e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais (Brasil, 2000, p.8).

Quaresma (2003, p. 26) destaca que APA de Algodão/ Maiandeuá, foi a primeira Unidade de Conservação litorânea do estado do Pará, um aspecto importante na compreensão do processo histórico das unidades de conservação no âmbito estadual e também nacional. APA de Algodão/ Maiandeuá situa-se no município de Maracanã, microrregião do salgado, no litoral nordeste do Estado do Pará; a mesma limita-se: ao norte com o oceano atlântico ao norte; ao sul com o furo do Mocooca; a leste com o rio de Maracanã e a reserva extrativista marinha de Maracanã, e a oeste com o rio de Marapanim.

A presente pesquisa foi de extrema relevância epistemológica, por conduzir a possibilidade de construir uma compreensão da experiência da proposta educação ambiental da ação coletiva do Grupo Ambiental de Fortalezinha, uma vez que com avanços e limites dessa experiência, datam a sua correspondência de uma dada territorialidade, temporalidade e saberes da comunidade tradicional pesqueira

tangenciada por diversos sentidos e significados em torno das questões socioambientais.

Nesta tessitura, apresenta-se o Grupo Ambiental de Fortalezinha, considerando alguns dados que colaboraram na compreensão de sua história e atuação na Área de Proteção Ambiental (APA) Algodoal/Maiandeuá, sob o enfoque das narrativas de seus ex-integrantes no que tange à experiência de ações em torno da educação ambiental, assim como dos princípios normativos do seu Estatuto Oficial.

O GAF, atualmente desativado, foi o Grupo Ambiental de Fortalezinha, criado por moradores da comunidade no ano de 1997, com auxílio de outros agentes institucionais como o Museu Paraense Emílio Goeldi, que segundo os relatos de seus participantes identificaram algumas questões de procedência ambiental e social na vila, referentes à preocupação do crescimento do fluxo de visitantes em outras localidades, o aumento do turismo nas demais vilas da APA e, conseqüentemente, a produção dos resíduos nas praias – até o final da década de noventa não havia nenhuma política pública para a questão do lixo da localidade.

Partindo desse contexto, alguns moradores de Fortalezinha e agentes externos de outras instituições, elaboraram estratégias de intervenção no campo da educação ambiental, inicialmente em ações voltadas para tratamento do lixo, preservação dos ecossistemas, os igapós, o mangue, a praia e a retirada das pedras da praia e na extração de mariscos, como sarnambi e siri, que implicam diretamente na sobrevivência e na economia da ilha, demarcando a importância econômica e cultural, ao mesmo tempo social, política e ambiental.

Durante a pesquisa de campo, alguns moradores relataram o aspecto social da vila durante o contexto de criação e atuação do GAF na década de noventa e sua comparação com a realidade atual. Aspectos estes, que resultaram em algumas inquietações em relação ao grupo e, conseqüentemente, a problemáticas locais, como: a ausência de coleta regular de lixo, que ainda hoje não é realizada na comunidade; a situação precária da Estrada do 40 do Mocooca, a qual, no período do inverno amazônico, torna-se, praticamente, intrafegável; e a ausência de uma estrutura segura e confortável no porto do 40 do Mocooca.

Considerando os aspectos revelados pelos participantes do GAF entrevistados na pesquisa, acerca do que foi o grupo, quais eram suas normativas, sua relação com a comunidade, suas ações coletivas, quais foram os avanços e

limitações da perspectiva de uma proposta de educação ambiental e as informações dos moradores; a pesquisa buscou investigar a trajetória do grupo a partir das narrativas da comunidade, procurando compreender a experiência de educação ambiental decorrente de uma ação coletiva proposta pela/ e ou vivenciada pela população da vila, tendo em vista seu caráter como comunidade de povos tradicionais.

Desse modo a pesquisa orientou-se pela seguinte pergunta: O que a ação coletiva do GAF, na comunidade tradicional (pesqueira) de Fortalezinha tem a revelar sobre a sua experiência de “educação ambiental” a partir das narrativas da comunidade e de outros agentes institucionais que compunham o GAF?

Algumas questões “Sul” ajudaram a interrogar e a responder à questão central: Qual a origem do GAF e o que levou a sua constituição? Que papel a Comunidade Tradicional Pesqueira de Fortalezinha teve em sua constituição? O que é possível aprender com essa experiência de ação coletiva de educação ambiental oriunda de comunidades tradicionais pesqueiras da Amazônia sob o enfoque das epistemologias do Sul? Quais os avanços e limites dessa ação coletiva do GAF no tocante à sua proposta de “educação ambiental” na comunidade pesqueira de Fortalezinha na perspectiva das epistemologias do Sul? Que desafios é possível identificar para o debate da educação ambiental a partir dessa experiência com essas populações tradicionais da Amazônia?

A partir das questões acima foi possível desvelar algumas práticas educativas do Grupo Ambiental de Fortalezinha. Para tanto, como princípio metodológico, foi preciso traçar o seguinte objetivo geral:

Analisar o que a ação coletiva do GAF, na comunidade tradicional (pesqueira) de Fortalezinha, revelou sobre a sua experiência de “educação ambiental” a partir das narrativas da comunidade e de outros agentes institucionais que compunham o GAF.

Em decorrência do objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar elementos que caracterizam a origem do GAF e o que levou a sua constituição, bem como o papel que a Comunidade Tradicional Pesqueira de Fortalezinha teve em sua constituição.
- Analisar a concepção de educação ambiental presente nessa experiência do GAF.

- Investigar em que essa experiência de ação coletiva de educação ambiental do GAF contribuiu para essa comunidade
- Identificar os avanços e limites da ação coletiva do GAF no tocante à sua proposta de “educação ambiental” sob a perspectiva das epistemologias do Sul.
- Identificar os desafios do debate da educação ambiental a partir dessa experiência com populações tradicionais da Amazônia.

### 1.3 Referencial teórico-metodológico da análise

O planejamento acerca da revisão da literatura acerca do assunto aqui estudado, ajudou a demarcar o objeto de pesquisa, além da subjetividade e experiência de vida acima alinhavadas, que, juntamente, com as reflexões teóricas e epistemológicas fundamentam este estudado. Para isso, foram consultadas produções acadêmicas, com a finalidade de verificar como está posto o debate do campo de estudo da educação ambiental, por quais caminhos teóricos e temáticos vêm sendo traçado esta temática no contexto nacional e internacional e quais os avanços e limites desse campo de estudo.

Para tanto, realizou-se um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foi escolhido esse banco de dados pela confiabilidade e legitimidade de suas respectivas referências acadêmicas no âmbito do reconhecimento científico nacional e internacional.

Os descritores que alicerçaram a pesquisa inicial foram: educação ambiental, ação coletiva e comunidade tradicional pesqueira, delimitado no período de cinco anos no recorte temporal de 2014 – 2018 para as dissertações e teses, entretanto, alguns trabalhos completos não foram encontrados.

A pesquisa com as dissertações e teses seguiu os critérios de busca na área das ciências humanas; a área do conhecimento e avaliação foi delimitada a: educação. Como área de concentração especificou-se a educação ambiental nos programas educacionais em todas as regiões do Brasil.

Ressalta-se que durante o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações foram analisados trabalhos e suas respectivas palavras-chave, que correspondessem aos descritores citados acima. No levantamento sobre o descritor de educação ambiental, foram encontrados 28 trabalhos, sendo 24 dissertações e

quatro teses. Os trabalhos estão organizados de acordo com os descritores das pesquisas realizadas nas regiões do Brasil, para que haja uma compreensão em relação às pesquisas nos últimos cinco anos, vinculadas aos programas de mestrado e doutorado em Educação e Educação Ambiental, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 01** – Levantamento das Produções Acadêmicas  
 Descritor – Educação Ambiental  
 Período de 2014 – 2018

<b>DESCRITOR 1- EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
	<b>Nº de Dissertações</b>	<b>Nº de Teses</b>
<b>Pesquisas relacionadas ao descritor</b>	24	4
<b>Pesquisas relacionadas ao descritor na Região Norte</b>	6	1
<b>Pesquisas relacionadas ao descritor no Estado do Pará</b>	5	0
<b>Pesquisas relacionadas ao descritor na Região Nordeste</b>	1	1
<b>Pesquisas relacionadas ao descritor na Região Centro-Oeste</b>	4	2
<b>Pesquisas relacionadas ao descritor na Região Sudeste</b>	4	Foi zero
<b>Pesquisas relacionadas ao descritor na Região Sul</b>	4	0

<b>REGIÃO NORTE</b>					
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Titulação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
Educação ambiental no licenciamento: um estudo do programa de educação ambiental na transamazônica - município de Brasil Novo/Pará	Kelly Soares Mafra	Dissertação	UFPA	2014	Educação
Práticas pedagógicas de educação ambiental em escolas municipais de Manaus	Ana Rafaela Gonçalves Ferreira	Dissertação	UFA	2015	Educação
Educação ambiental e áreas de risco: o trabalho de uma escola pública em Manaus	Aloncio de Oliveira	Dissertação	UFA	2014	Educação
Os dilemas e as proposições da educação ambiental na transamazônica (br-230): do atendimento as normas para o licenciamento ao encontro das expectativas das comunidades da rodovia	Edisa Assunção Correa	Dissertação	UFPA	2014	Educação
Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola	Raimunda Kelly silva Gomes	Tese	UFPA	2017	Educação

ribeirinha do assentamento agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP					
Pensando com a educação crítica para crítica da educação ambiental na reserva extrativista Ipaú-Anilzinho	Eliel do Carmo Pompeu	Dissertação	UFPA	2017	Educação
As possibilidades da inserção da educação ambiental em unidades de conservação: o caso da reserva extrativista "Ipaú-Anilzinho" na Amazônia Tocantina	Roble Carlos Tenorio Moraes	Dissertação	UFPA	2016	Educação
<b>REGIÃO NORDESTE</b>					
A política de educação ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: limites e desafios para sua efetivação	Magnus José Barros Gonzaga	Tese	UFRN	2014	Educação
Avaliação de um programa de educação ambiental não formal: a caravana ecológica na visão dos participantes	Potyra Borges Pinheiro	Dissertação	UFRN	2014	Educação
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>					
Desafios da educação ambiental na recuperação da nascente do Ribeirão Santa Maria: o sentido da ação humana na preservação do meio ambiente	Luiz Alves da Silva	Dissertação	UnB	2015	Educação
Arte-educação ambiental, um constructo transdisciplinar	Rita Patta Rache	Tese	UnB	2016	Educação
Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica	Lucia Shiguemi Izawa Kawahara	Tese	UFMT	2015	Educação
Educação ambiental campesina: do diálogo de saberes à semeadura de projetos ambientais escolares comunitários	Edilaine Maria Mendes Ferreira	Dissertação	UFMT	2016	Educação
Educação ambiental na comunidade quilombola de mata cavalo: diálogos da arte, cultura e natureza	Cristiane Carolina de Almeida Soares	Dissertação	UFMT	2018	Educação
Entre linhas e nós: um olhar da educação ambiental sobre o currículo na comunidade quilombola de Mata Cavalo	Amanda Martins de Espindula Areal	Dissertação	UFMT	2018	Educação
<b>REGIÃO SUDESTE</b>					
Educação ambiental na estruturação de mundos possíveis: o caso do núcleo Manuelzão córrego João Gomes Cardoso	Daniela Campolina Vieira	Dissertação	UFMG	2014	Educação

A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental	Maria Cristina Bolela e Silva	Dissertação	USP	2015	Educação
Mapeamento ambiental da região do São Domingos no município de Sumaré/SP: possíveis desdobramentos para uma educação ambiental crítica em espaço não formal	Aurea Cristina Bastos da Costa Pereira	Dissertação	UNIMEP	2016	Educação
Pesquisa em educação ambiental e movimentos sociais: um estudo sobre teses e dissertações brasileiras	Larissa Nobre Magacho	Dissertação	UNESP	2017	Educação
<b>REGIÃO SUL</b>					
O transitar de saberes populares de pescadores artesanais na escola	Samira Martins Pereira	Dissertação	UNISUL	2014	Educação
Área de proteção ambiental do banhado grande: APABG: escolas, educação e preservação ambiental	Aurici Azevedo da Rosa	Dissertação	PUCRS	2015	Educação
Ecopedagogia enquanto educação ambiental como prática da liberdade	Ivan Luis Schwengber	Dissertação	UNOCHAP ECÓ	2018	Educação

Fonte: Banco de Dados de Teses e Dissertações (CAPES), 2020.

Da região norte, foram analisados sete trabalhos realizados nos últimos cinco anos com a temática sobre educação ambiental, que possuem aproximações com o objeto desta pesquisa. O estudo de Mafra (2014) intitulado “Educação ambiental no licenciamento: um estudo do programa de educação ambiental na transamazônica - município de Brasil Novo/Pará”, fez uma análise dos resultados das ações promovidas pelo Programa de Educação Ambiental da BR-230 no município de Brasil Novo, nos anos de 2009 a 2011. Com esta pesquisa foi possível identificar a relevância da reflexão acerca dos processos pedagógicos sobre a educação ambiental realizada pelo Programa na Transamazônica e sua influência nas ações, conhecimentos e vivência dos sujeitos daquela localidade.

Ferreira (2015) em sua dissertação intitulada “Práticas pedagógicas de educação ambiental em escolas municipais de Manaus”, estudou práticas pedagógicas de Educação Ambiental na execução da agenda ambiental escolar em duas escolas municipais de Manaus; a qual foi avaliada como “insuficiente” em relação à complexidade ambiental e suas inferências na sociedade, assim como no cotidiano escolar na reprodução de uma prática conservadora da educação ambiental. No entanto, a pesquisa possibilitou identificar que a cultura e a

sustentabilidade oportunizam uma educação ambiental mais crítica, reflexiva e analítica.

Oliveira (2014) em “Educação ambiental e áreas de risco: o trabalho de uma escola pública em Manaus”, objetivou conhecer e analisar a educação ambiental em áreas de risco no trabalho de uma escola pública de Manaus e a práxis docente em relação ao tema; identificando que a escola conseguiu desenvolver a educação ambiental com vários temas, principalmente, com áreas de risco. Entretanto, há uma insuficiente consonância entre a direção e docentes no desenvolvimento dos temas e suas metodologias, frequência e a forma de trabalho, sendo observada apenas ações realizadas em datas de referência comemorativa.

Na dissertação intitulada “Os dilemas e as proposições da educação ambiental na transamazônica (BR – 230): do atendimento as normas para o licenciamento ao encontro das expectativas das comunidades da rodovia”, Correa (2014) analisou se os resultados das ações de educação ambiental que foram implementadas pelo programa da BR – 20 por meio do PEA no município de Altamira – PA no ano de 2010 a 2011 favoreceram a promoção da prática da educação ambiental nas comunidades, bem como na construção de uma consciência ambiental.

Gomes (2017) em sua tese sobre “Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do assentamento agroextrativista do Anauerapucu, Santana – AP”, buscou refletir sobre os saberes e as percepções socioambientais, em um prisma teórico holístico e socioambiental na prática educativa docente.

Pompeu (2017) na dissertação intitulada “Pensando com a educação crítica para crítica da educação ambiental na reserva extrativista Ipaú – Anilzinho”, analisou a educação ambiental presente na percepção dos educadores e no contexto da escola EMEIF de Anilzinho e na EMEF de Joana Peres, como instrumento pedagógico de mediação e sociabilidade ambiental.

Moraes (2016) no estudo “As possibilidades da inserção da educação ambiental em unidades de conservação: o caso da reserva extrativista “Ipaú – Anilzinho” na Amazônia Tocantina”, investigou como as ações de educação ambiental como política pública inserida no contexto de unidades de conservação estava relacionada com a gestão da RESEX e se favoreceram o desenvolvimento da comunidade local.

Na região nordeste foram encontrados dois trabalhos, o primeiro trata-se de uma tese intitulada “A política de educação ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: limites e desafios para sua efetivação”, em que Gonzaga (2014) faz uma análise – a partir do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético – sobre as ações realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, considerando a dimensão da política de Educação Ambiental e as exigências socioambientais da sociedade contemporânea.

Já o segundo trabalho é a dissertação sobre “Avaliação de um programa de educação ambiental não formal: a caravana ecológica na visão dos participantes”, em que Pinheiro (2014) fez uma avaliação com base na percepção dos participantes sobre a experiência de um programa de educação ambiental na modalidade não formal itinerante.

Já na região centro-oeste foram encontrados seis trabalhos, sendo duas teses e quatro dissertações. O primeiro trabalho intitulado “Desafios da educação ambiental na recuperação da nascente do ribeirão Santa Maria o sentido da ação humana na preservação do meio ambiente”, Silva (2015) realiza uma pesquisa-ação, que investigou a contribuição das comunidades locais para a revitalização e preservação das nascentes do ribeirão Santa Maria.

Rache (2016) em sua tese “Arte-educação ambiental, um constructo transdisciplinar”, verificou a emergência da expressão arte-educação ambiental na ONG Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA), do Rio Grande/RS e da Escola da Natureza, de Brasília/DF, se caracteriza ou não como uma subárea ou especialidade que surge do conhecimento, tendo em vista que a expressão não está limitada ao espaço e à produção do NEMA e da Escola da Natureza, tem sido referendada em outras ONGs, coletivos e instituições de educação básica e superior.

Kawahara (2015) ao realizar o estudo “Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica”, analisou os contextos das festas tradicionais das comunidades banhadas pelas águas do Pantanal mato-grossense do Brasil e das festas da colheita de arroz celebradas no outono na Ilha de Noto no Japão. Procurou conhecer as relações e os saberes construídos nos festejos tradicionais como forma de pensar, realizar e viver a educação ambiental fora do espaço escolar.

Ferreira (2016) na dissertação “Educação ambiental campesina: do diálogo de saberes à sementeira de projetos ambientais escolares comunitários”, procurou compreender como foi estabelecido o processo de aprendizagem coletiva e colaborativa, alicerçado num diálogo freireano com a comunidade acadêmica, escolar e comunidade do campo; com propósito de dialogar e refletir acerca das sociedades sustentáveis em diversos espaços e a criação de táticas de enfrentamento às mudanças do clima.

Soares (2018) no estudo “Educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavalão: diálogos da arte, cultura e natureza”, teve como objetivo a realização de um mapeamento social, destacando a cultura da comunidade quilombola, os diálogos da arte-educação-ambiental, em uma cartografia das dimensões dialógicas do entrelaçamento da arte, cultura e a natureza.

Areal (2018) buscando compreender qual a relevância do currículo no âmbito de uma escola quilombola, formulou a dissertação “Entre linhas e nós: um olhar da educação ambiental sobre o currículo na comunidade quilombola de Mata Cavalão”, em que situa a importância da educação e do currículo no quilombo, para a construção coletiva de saberes da comunidade aprendente fundamentada na educação ambiental.

Na região sudeste foram encontradas quatro dissertações, trabalhos estes, vale ressaltar, mais dialogam com a temática da educação ambiental desenvolvida nesta pesquisa.

O estudo intitulado “Educação ambiental na estruturação de mundos possíveis: o caso do núcleo Manuelzão córrego João Gomes Cardoso”, analisou as ações decorrentes do processo de educação ambiental do grupo inserido ao Núcleo Manuelzão João Gomes Cardoso, com objetivo de compreender a conexão entre a melhoria da qualidade de vida com a qualidade ambiental, tendo como referencial a educação ambiental performática.

A pesquisa “A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental”, faz uma análise sobre a concepção crítica das pesquisas em educação ambiental, a partir de dissertações e teses em educação ambiental, apresentando como o resultado o percentual de: 35% do total das pesquisas assentadas na perspectiva crítica.

O estudo “Mapeamento ambiental da região do São Domingos no município de Sumaré/SP: possíveis desdobramentos para uma educação ambiental crítica em

espaço não formal”, buscou debater coletivamente questões socioambientais com jovens moradores dessa localidade atendidos pela ONG Instituto Bem Querer, que viviam em um contexto de exclusão social no município de Sumaré.

Encerrando a região sudeste, o último trabalho aborda a “Pesquisa em Educação Ambiental e Movimentos Sociais: um estudo sobre teses e dissertações brasileiras”, que realizou uma investigação acerca da relação entre movimentos sociais e educação ambiental, definida nas pesquisas de teses e dissertações brasileiras em educação ambiental; em que foram identificadas com objetos de estudo centralizados em movimentos ambientalista, os movimentos sociais e camponeses e movimentos feministas, com referência no MST e MAB e a proposta da educação ambiental crítica ou transformadora.

Na região sul foram encontrados três trabalhos do ano de 2014 a 2018, que versam sobre educação ambiental e Áreas de Proteção Ambiental, saberes locais e o debate sobre a ecopedagogia. Aqui faço uma observação sobre as pesquisas analisadas, pois algumas abordam o papel da escola, embora não seja a referência central do levantamento, foram consideradas, pois nota-se a relação com saber local e APAS, termos estes que estão inscritos no decorrer desta pesquisa.

Pereira (2014) em seu texto “O transitar de saberes populares de pescadores artesanais na escola”, buscou elucidar a percepção dos sujeitos/atores sobre a inclusão dos saberes populares da pesca ao processo educativo formal. O resultado da pesquisa identificou que são poucos os alunos que consideram o saber dos pescadores, embora a pesca seja a principal atividade econômica das famílias ali envolvidas; seria necessário a valorização dos saberes dos pescadores, por meio da contextualização com os conteúdos da escola.

Rosa (2015) realizou um estudo sobre Área de Proteção Ambiental do Banhado Grande (APABG) – situada no Rio Grande do Sul, intitulado “Área de proteção ambiental do banhado grande: APABG: escolas, educação e preservação ambiental”, em que analisou como a educação ambiental e a escola fizeram parte da história de criação da APA. Identificou os modos de relação do humano com a natureza, analisou os reflexos e a emergência de políticas e legislações ambientais; identificando os atores sociais e políticos e suas contribuições na atual legislação brasileira de unidades de conservação e examinou como a educação ambiental se conectou com essa história.

E finalizando a região sul, Schwengber (2018) em seu trabalho “Ecopedagogia enquanto educação ambiental como prática da liberdade”, realizou uma abordagem crítica da Educação Ambiental, sob a perspectiva da ecopedagogia, enquanto uma prática educacional emancipadora, alicerçado em um referencial teórico que possibilitou a compreensão da integração das pessoas com seu mundo, evidenciando o papel do ser humano na construção de seu espaço, em uma práxis transformadora do sujeito e do ambiente em que vive.

Aqui faço uma observação sobre o levantamento dos trabalhos encontrados com o descritor educação ambiental: tratam-se de estudos no campo da educação ambiental ainda em uma relação direta com espaços formais de educação, trabalhos estes que não tem ponto de convergência com a temática proposta nesta pesquisa. Nesse sentido, destaco também que os descritores ação coletiva e comunidade tradicional pesqueira foram inseridos juntos no campo de busca do banco de dados da CAPES, buscando encontrar trabalhos mais próximos deste estudo, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 02 – Levantamento das Produções Acadêmicas**  
**Descritores – Ação Coletiva e Comunidade Tradicional Pesqueira**  
 Período de 2014 – 2018

<b>DESCRITORES 2 – AÇÃO COLETIVA E COMUNIDADE TRADICIONAL PESQUEIRA</b>					
	<b>Nº de Dissertações</b>			<b>Nº de Teses</b>	
<b>Pesquisas relacionadas aos descritores</b>	2			0	
<b>Pesquisas relacionadas aos descritores na Região Norte</b>	0			0	
<b>Pesquisas relacionadas aos descritores no Estado do Pará</b>	0			0	
<b>Pesquisas relacionadas aos descritores na Região Nordeste</b>	0			0	
<b>Pesquisas relacionadas aos descritores na Região Centro-Oeste</b>	0			0	
<b>Pesquisas relacionadas aos descritores na Região Sudeste</b>	1			0	
<b>Pesquisas relacionadas aos descritores na Região Sul</b>	1			0	
<b>REGIÃO NORTE</b>					
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Titulação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
<b>Não foi encontrado nenhum trabalho</b>					

REGIÃO NORDESTE					
Não foi encontrado nenhum trabalho					
REGIÃO CENTRO-OESTE					
Não foi encontrado nenhum trabalho					
REGIÃO SUDESTE					
Apanhando desperdícios ou contra o desperdício da experiência: cartografia de coletivos em busca de uma educação emancipatória no município de Sorocaba	Caio Renno Jose	Dissertação	UFSCar	2016	Educação
REGIÃO SUL					
Diálogo entre a escola e o saber-fazer de uma comunidade tradicional: possibilidade de transição para um espaço educador sustentável	Jaquelin e Maria Alexandre Weiler	Dissertação	UNIVALI	2015	Educação

Fonte: Banco de Dados de Teses e Dissertações (CAPES), 2020.

Nas regiões norte, nordeste e centro-oeste não foram encontrados trabalhos com os descritores ação coletiva e comunidade tradicional pesqueira, apenas nas regiões sudeste e sul, porém, em quantidade ínfima.

Na região sudeste, o estudo “Apanhando desperdícios ou contra o desperdício da experiência: cartografia de coletivos em busca de uma educação emancipatória no município de Sorocaba”, realizado por Renno (2016), constrói uma cartografia de coletivos que buscam a educação emancipatória na cidade de Sorocaba – SP, por meio da percepção de suas respectivas dinâmicas, organizações e do seu caráter, gerador de subjetividades rebeldes, inerentes à experiência de participação na ação coletiva.

Já na região sul foi encontrado apenas um trabalho intitulado “Diálogo entre a escola e o saber fazer de uma comunidade tradicional: possibilidade de transição para um espaço educador sustentável”, o estudo teve como objetivo a inclusão e as contribuições dos saberes e fazeres da comunidade tradicional de Taquaras em Balneário do Camboriú, Santa Catarina, durante a transição de uma escola para um espaço educador sustentável.

Com o levantamento no banco de dados da CAPES, foi possível fazer uma avaliação acerca do número de produções acadêmicas com a temática ambiental, a partir da perspectiva “não formal”, que considere outras experiências e realidades. Pesquisas que tenham relação com ações coletivas em contextos de comunidades

tradicionais pesqueiros, apresentam um percentual mínimo dentre os trabalhos encontrados.

Além de poucos trabalhos versarem sobre educação ambiental e populações rurais tradicionais, em particular comunidades pesqueiras em APA na Amazônia, tendo um recorte em ação coletiva advinda desses grupos sociais, é importante destacar que, nesse levantamento, é mínimo também o número de pesquisas que apontem ou assentem-se num debate pós-colonial e, principalmente, decolonial no campo da educação ambiental. É urgente questionar as bases teóricas e epistemológicas eurocentradas da educação ambiental, para assinalar rupturas epistemológicas, compreender melhor essa temática a partir do Sul Global, em particular dos povos e grupos sociais subalternos e lugares periféricos da sociedade brasileira.

A partir do exposto acima, destaca-se que esta pesquisa pretende suscitar um debate decolonial que possa pluralizar e alargar o horizonte teórico, epistemológico e metodológico do campo de estudo da educação ambiental, fazendo emergir outros saberes, outras interpretações e experiências críticas. Assim, este estudo elaborado a partir da experiência de educação ambiental do Grupo Ambiental de Fortalezinha visa contribuir com a discussão científica da educação ambiental na região amazônica.

Primeiramente, por apresentar uma abordagem diferenciada a respeito da educação ambiental – as Epistemologias do Sul –, esta pesquisa demarca um outro olhar para a construção do referencial teórico ambiental, elencando particularidades que abarcam uma pesquisa em uma Área de Proteção Ambiental e o contexto local de uma comunidade tradicional pesqueira, realidade esta, que em sua demanda carrega uma dinâmica específica Amazônica. Isto é, uma análise a partir de grupos sociais subalternos e da periferia.

Outro fator que anuncia um outro horizonte para o campo de estudo em educação ambiental, manifesta-se por meio da experiência de ações educativas e seus desafios, desenvolvidas diretamente com a população local e sua atuação direta no cotidiano da vila, uma vez que as ações estavam pautadas em atividades de intervenção nas problemáticas enfrentadas em Fortalezinha.

O que revela a educação ambiental em uma outra proposta de contexto não formal, onde se considera outros pilares conceituais, como exemplo: a cultura local, o protagonismo juvenil, a questão econômica e social. Por fim, vale também

destacar que ao trabalhar com as narrativas dos sujeitos, o papel da memória coletiva torna-se importante marco referencial na tessitura e contextualização da história do grupo ambiental.

A construção da síntese destas produções que discorreram em aproximações como o objeto proposto nesta pesquisa, foi uma etapa essencial no discernimento das referências teóricas, que viabilizaram as demarcações epistemológicas que situam o objeto apresentado. Desse modo, revelou concepções fundamentais na estruturação de um aporte teórico, facilitando assim, ponderações das categorias elementares deste estudo como: cultura, educação, educação não formal, educação ambiental, ação coletiva, memória, comunidade tradicional pesqueira e epistemologias do Sul.

Não obstante, essa pesquisa tome como referência central as epistemologias do Sul, com ênfase em Boaventura Santos, ela dialoga com um quadro referencial mais amplo e plural no campo crítico, dando destaque para o pensamento social e educacional crítico latino americano. Assim, apresento os autores que alicerçaram teoricamente esta pesquisa como: Brandão (2002, 2007, 2015), Thompson (1995), Loureiro (1995), Nora (1993), Bosi (1994), Diegues (1999), Gohn (2011), Arroyo (2009, 2012), Furtado (1987), Reigota (2012), Leff (2012), Santos (2010) considerando também as contribuições de outros autores para este estudo.

O delineamento teórico do estudo parte das contribuições de Santos (2010), uma vez que, para o autor o mundo é epistemologicamente diverso e tangenciado por nuances presentes nas experiências sociais, demarcando a necessidade de uma pluralidade epistemológica, que reconheça a complexidade dos conhecimentos para que sejam atribuídos parâmetros diferentes de validade, possibilitando assim uma interpretação, visibilidade e credibilidade aos conhecimentos desperdiçados pela racionalidade hegemônica.

Fazendo uma leitura acerca dessas novas formas de conhecimento, os conhecimentos de matrizes populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas, originários no outro lado da “linha epistemológica” não são considerados como conhecimentos relevantes ou comensuráveis, por se encontrarem para além do universo verdadeiro e do falso dentro dimensão moderna.

O pensamento moderno orienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções, a realidade específica de determinada localidade não se conjuga com a universalidade da metrópole, as grandes cidades e capitais. Criando

assim, uma divisão epistemológica dos conhecimentos produzidos pela lógica abissal, que tem sua característica principal a negação de outras experiências que estão fora da linha eurocêntrica dos países que historicamente demarcaram posições privilegiadas de produção de conhecimentos, em detrimento de outros países que estão situados fora do eixo ocidental.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (SANTOS, 2010, p.24).

Buscando superar uma cartografia epistemológica abissal, fundamentada na negação radical, na ausência radical, na ausência da humanidade, na subumanidade moderna, na humanidade moderna que não se concebe sem uma subumanidade moderna, optou-se por um caminho epistemológico que reconheça, traduza e dialogue com os diferentes tipos de conhecimentos, originários de experiências e realidades plurais.

Assim, de um debate voltado para educação no âmbito não-escolar, este estudo orienta-se por meio da perspectiva das epistemologias do sul, buscando reconhecer a partir do contexto da realidade brasileira, em especial, a região amazônica e sua dinâmica plural, a realidade dos grupos sociais subalternos e suas características singulares pouco reconhecidas, a saber a comunidade tradicional pesqueira de Fortalezinha.

Considerando o campo de estudo, pontua-se inicialmente a compreensão sobre cultura, como o encadeamento da criação do ser humano incorporado em múltiplas estruturas significativas ao mundo, que de acordo com Brandão (2015, p.134) são manifestadas por meio do trabalho motivado, reflexivo e atribuído por distintas interpretações.

Assim, podemos conjecturar que a cultura envolve, articula e faz interagir as múltiplas unidades e os diferentes sistemas de coisas, de objetos, de técnicas de relacionamentos com a natureza (pesca, caça, agricultura), de processos sociais de saberes (da culinária à filosofia), de complexos valores e as suas gramáticas e regras de posições e de relações sociais e conflitos: quem é quem? Quem pode ou deve fazer o que com quem? Enfim, nós nos tornamos humanos criando um mundo de cultura no qual passamos, sem nunca deixarmos de viver, ao mesmo tempo, no mundo de natureza que nos é dado (BRANDÃO, 2015, p. 134).

A consequência entre o processo de transformação e significados referidos ao mundo, na realização da coletividade da ação social gerada pela própria sociedade, traduzindo assim a identidade do homem. Para Brandão (2002) a cultura é designada a partir da elaboração social que encaminha historicamente a ação humana, sobre ela mesma e com o mundo.

A consciência humana é a cultura, resultante do trabalho e da criação histórica. O ser humano é o protagonista de criação e recriação da cultura, não limita-se apenas na sua interação com o mundo, mas corresponde às instigações da realidade. Aprender sobre o conceito de cultura é substancial no referencial teórico deste estudo, considerando a realidade específica da vila de Fortalezinha, bem como do Grupo Ambiental, que não podem ser desassociados do cotidiano pesqueiro da região do Salgado paraense.

Desse modo, Thompson (1995) ao repensar a cultura em uma concepção estrutural, dá-nos subsídios para o esclarecimento do conceito de cultura, considerando o caráter simbólico dos fenômenos culturais incluídos em conjunturas sociais estruturadas e marcadas por processos conflituais de classes sociais e do valor de suas experiências.

Ao descrever esta concepção de cultura como uma concepção “estrutural”, desejo destacar a preocupação com os contextos e processos socialmente estruturados nos quais as formas simbólicas estão inseridas. Mas não quero sugerir que esta preocupação esgota a tarefa da análise cultural; ao contrário, o que é crucial é a maneira pela qual esta preocupação se liga à atividade de interpretação. A concepção estrutural da cultura é tanto uma alternativa à concepção simbólica, como uma modificação dela, isto é, uma maneira de modificar a concepção simbólica levando em conta os contextos e processos socialmente estruturados (THOMPSON, 1995, p.182).

É reconhecendo o caráter estrutural da cultura e também a particularidade das formas simbólicas da região amazônica, demarcada por pluralidades, que utilizo Loureiro (1995) e sua contribuição na edificação da categoria cultura e imaginário amazônico. Considerando, assim, a riqueza das narrativas dos moradores de Fortalezinha, sua pluralidade, enredo, e mitopoéticas que explica a origem de diversos acontecimentos da zona do salgado, protagonizados por elementos como sereias, princesas e o mundo encantado, que compõem o imaginário daquela

região, em especial a ilha de Maiandeuá, um imaginário que envolve além do humano o não-humano.

A cultura amazônica onde predomina a motivação de origem rural-ribeirinha é aquela na qual melhor se expressam, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário – casas, barcos etc. O interior – expressão que designa o mundo rural, embora inclua vila e povoados – é o lugar das tensões próprias dessa sociedade onde os grupos humanos estão dispersos ao longo de extensos espaços e onde se acham mergulhados numa ideia vaga de infinitude, propiciadora da livre expansão do imaginário (LOUREIRO, 1995, p. 56).

Em consonância com o campo do imaginário, a memória neste estudo é tomada como campo conceitual importante para o entendimento do que foi o Grupo Ambiental de Fortalezinha, tendo em seu princípio as narrativas de cada integrante que expressam suas vivências no grupo. Identificando assim, a relação da memória com a história, em consequência oportunizando uma reflexão mais específica no enfoque das memórias individuais, que resultam em memórias coletivas e suas funções sociais nos grupos sociais excluídos pela lógica da memória nacional.

Por conseguinte, é preciso adentrar nos estudos relacionados a memória e história; isto nos encaminha ao pensamento de Nora (1992), que identifica a diferença entre as memórias, como exemplo a memória arquivística apoiada na concretude dos registros e a memória da vivência. Esclarecendo que a memória verdadeira contempla gestos e hábitos, que circulam saberes em silêncio, transformados no decorrer da história.

É antes de tudo, uma memória, diferentemente da outra, arquivística. Ela se apoia inteiramente sobre o que há de mais preciso no traço mais material no vestígio, mais concreto no registro, mais visível na imagem. O movimento que começou com a escrita termina na alta fidelidade e na fita magnética. Menos a memória vivida do interior, mais ela tem a necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas (NORA, 1993, p.14).

Bosi (1994) no tocante à memória, destaca sua função social, reconhecendo a memória como o fenômeno a desempenhar a alta função da lembrança. Embora a autora dedique-se, enfaticamente, a importância da memória das pessoas idosas e a riqueza de suas experiências para o mundo social, o conceito utilizado para o diálogo teórico nesta pesquisa, está validado nos aspectos da memória voltada para ação (hábitos), que revivem o passado. Nesse caso, as análises das narrativas dos

sujeitos entrevistados nascem das memórias do que fora vivenciado em determinada época, das práticas coletivas de um grupo ambiental.

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora, e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com o que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora (BOSI, 1994, p.81).

Na trajetória conceitual, a próxima categoria a elencar-se é a educação. A qual Brandão (2007) analisa como o processo inerente à vida do ser humano, presente em todos os lugares, na família, na comunidade, nas instituições dogmáticas, na escola, nos movimentos sociais. É importante destacar que a educação transforma realidades, porém, também é utilizada para conservar e reproduzir estruturas de dominação e opressão, assim, formar subjetividades que mantenham a ordem hegemônica vigente.

Para Brandão (2007) a educação antecede as ações, pois sua existência já se localiza no imaginário das pessoas e nas ideologias de seus respectivos grupos sociais, seu processo se edifica de dentro para fora e sua incumbência se faz na mudança do sujeito em seu mundo. Para o autor a existência da educação pode ser livre, onde os sujeitos expressam seus saberes, ideias, crenças, aquilo que é comum, tornando-a uma vivência comunitário. Também pode ser imposta por um poder centralizado, como uma ferramenta de controle social, que legitima as desigualdades estruturais entre os homens.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte, podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Não há somente uma maneira de se compreender e vivenciar a educação, a mesma é caracterizada em decorrência da reciprocidade, das múltiplas relações existentes entre os sujeitos sociais. À vista disso, é que se entende, nesta pesquisa, as ações exercidas pelo Grupo Ambiental de Fortalezinha como formas de educação, coexistente entre pessoas e realidades distintas.

No intuito de apresentar um direcionamento epistêmico através dos preceitos de uma educação decolonial, destaca-se a contribuição de Palermo (2014), a autora

ressalta, o modo de fazer educação encontra-se na experiência produtora de saberes, onde estão envolvidos distintos sujeitos portadores de memórias diversas, com suas respectivas experiências de vida, inseridos em sistemas de produção heterogêneos.

Entende-se, dessa maneira, que estão sendo produzidas outras epistemes, situadas em movimentos sociais e também em muitos coletivos, aqui pode-se exemplificar que ação coletiva do GAF, considerando suas particularidades, como os saberes de uma comunidade tradicional pesqueira.

(...) Lo que nos interesa es complejizar la comprensión del “lugar de enunciación”, no solo como “construcción de subjetividade ligada a la memoria sócio-cultural, es decir a la historia local, sin dejar de tener en cuenta la incidencia de la historia personal y las experiencias vitales de cada enunciator individual”, cuya inflexión se encuentra en la herencia histórico-colonial desde la que nos construimos como sujetos del conocer, decir y hacer; sino también en la interacción con el presente que nos habita, y las particularidades desde las cuales nos encontramos condicionados (pero no sujetos) em escenarios actuales de (pos)colonialidad (PALERMO, 2014, p. 69).

Esses lugares de enunciação são espaços dinâmicos, que também implicam em fronteiras, territórios, conexões seletivas, interações e posicionamentos. Constituem uma rede de relacionamento entre as pessoas, lugar de construção de subjetividade vinculada à memória sociocultural. Esses espaços de história e memória têm em seu princípio norteador a pluriversalidade, sendo oposto da universalidade, tendo a heterogeneidade como marca da comunidade ali presente.

De tal modo, o conceito de comunidade tradicional é essencial para esta pesquisa, considerando a contexto da vila de Fortalezinha, que ao ser analisada a partir da perspectiva conceitual de Diegues (1999), pode ser compreendida como comunidade tradicional. Pois, segundo o mesmo autor: “sociedades tradicionais” é o termo que diz respeito a grupos de pessoas com culturas específicas, diferenciadas entre si com modos de vidas reproduzidos historicamente de forma ou não isolada, que tem em suas bases sociais práticas cooperativas e técnicas singulares na relação com a natureza e no manejo do meio ambiente. Essa concepção faz referência aos povos indígenas e a segmentos da população nacional que possuem modos próprios de existência.

Exemplos empíricos de populações tradicionais são as comunidades caiçaras, os sitiantes e roceiros tradicionais, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, os pescadores artesanais, os grupos extrativistas e indígenas. Exemplos empíricos de populações não-tradicionais são os fazendeiros, veranistas, comerciantes, servidores públicos, empresários, empregados, donos de empresas de beneficiamento de palmito ou outros recursos, madeireiros, etc (DIEGUES, 1999, p. 22).

No entanto, vale ressaltar que no conceito de “populações tradicionais” apresentado por Diegues (1999) há limitações no que tange sua definição, partindo do princípio que todas as culturas e sociedades tem uma “tradição”. Em outro sentido, essa conceituação fundamentada em um conjunto de “traços culturais” empíricos, não viabiliza analisar sociedades e culturas ativas em constante estado de transformação (DIEGUES, 1999, p. 23).

Já a questão territorial para a concepção das populações tradicionais, ainda perpassa como o *locus* das representações e do imaginário dessas sociedades. A íntima relação do ser humano com seu meio, sua dependência maior em relação ao mundo natural. Nesse direcionamento, é válido analisar o sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois estas representações implicam diretamente na relação dos povos tradicionais com a natureza.

Por tratar-se de uma comunidade pesqueira, consideram-se também os estudos de Furtado (1987) sobre a pesca artesanal, abordando os aspectos ambientais da pesca, sua configuração espacial, o saber dos pescadores tendo como base a organização social da produção pesqueira, as relações do ser humano com o seu meio ambiente, revelando o modo de ser do ribeirinho, de quem faz a pesca na Amazônia.

A respeito de educação não formal, tenho como fundamento teórico Gohn (2011), ao conceber que a existência de tais práticas educativas se dá por meio da cultura, a forma de representação do ser humano na história, qualificando tais modos educativos no encadeamento de quatro esferas: o que tangencia os conhecimentos políticos; dos direitos e do papel de cidadãos; o treinamento dos sujeitos para o trabalho; o aprendizado voltado para o exercício da autonomia, direcionados para a solucionar problemáticas coletivas. Educação esta, que segundo o mesmo autor serve para a construção de civilidade e disposta em diferentes espaços, onde o ensinar ocorre de forma mais autêntica.

Gohn (2011) enfatiza que a educação não formal se dá em “ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais” (GOHN, 2011, p. 108). Para autora os espaços onde ocorrem a educação não formal são:

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades de educação não formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não Governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas comunidades educativa etc (GOHN, 2011, p. 108).

É com base no exposto acima que se atribui a característica de espaço educativo não formal à experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha. Enfatizando, a profunda relação dos membros do Grupo com meio ambiente em que vivem, o os processos de aprendizado que dali emergem. Lembrando que a educação não formal para Gohn (2011) tem sempre uma característica coletiva.

Observando as informações estabelecidas no Estatuto Social do GAF, também há concordância para com os tipos de aprendizagem procedentes de espaços não formais segundo o quadro comparativo de Gohn (2011): na associação democrática para o desenvolvimento, ter caráter voluntário, promover a socialização e ter uma natureza descentralizada.

No que se refere ao conceito de ação coletiva, ao qual também podemos incluir ações do GAF, conduzimo-nos por meio da análise de Arroyo (2012), ao destacar a ação de agentes sociais em movimentos organizados coletivamente.

Seus movimentos e ações coletivas podem ser vistos como uma reação na medida em que em suas ações se mostram presentes, existentes, incômodos. Mostram-se presentes na arena política, econômica, cultural, pedagógica, nas marchas, ocupações, nas cidades e nos campos. Uma presença coletiva afirmativa em que não se reconhecem, mas contestam as formas negativas, inferiorizantes em que foram pensados. Nessa afirmação como sujeitos existentes, contestam de maneira radical, na raiz, o pensamento que os pensou e classificou como inexistentes, como meros objetos e produzem outras formas de pensá-los (ARROYO, 2009, p. 4).

Arroyo (2009) destaca que nas ações coletivas há outros conhecimentos, outras pedagogias, que resultam na formação de outros sujeitos, com uma nova consciência, comprometida com a sociedade, ativa politicamente e mais humanizada. Quando Arroyo (2012) cita como exemplo de outros sujeitos em ações coletivas de grupos invisibilizados: o povo do campo, quilombolas, povos da floresta,

movimento feminista, de orientação sexual, pró-teto, pró-escola/universidade e moradia. Poderíamos inserir neste grupo a experiência vivenciada pelos membros do GAF.

Dentre os conceitos de ação coletiva, também sirvo-me dos estudos de Gohn (1997), o mesmo segue o percurso histórico das teorias de ação social e suas distintas correntes teórico-metodológicas, e analisa a ação coletiva para localizar o conceito de movimento social. Nesse sentido, em sua síntese a respeito de ação coletiva Gohn (1997) designou cinco grandes grupos de correntes, das quais três correntes constituem a teoria dos movimentos sociais e as outras duas formam as correntes sobre ação coletiva, descritas abaixo:

1- A Escola de Chicago e alguns interacionistas simbólicos do início deste século. Como um dos produtos desta corrente temos a primeira teoria sobre os movimentos sociais, no trabalho de Herbert Blumer (1949). 2- A segunda corrente desenvolveu-se ao longo dos anos 40 e 50, com as teorias sobre a sociedade de massas de Eric Fromm (1941), Hoffer (1951) - também militante de movimento social - e K. Kornhauser (1959). Este último exerceu forte influência sobre algumas produções posteriores; ele caracterizava os movimentos como formas irracionais de comportamento e os considerava ante-modernos. 3- A terceira corrente predominou nos anos 50 com um forte acento em variáveis políticas e está presente nos trabalhos de S. Lipset (1950) e Heberle (1951). Ela articulava as classes e relações sociais de produção na busca do entendimento tanto dos movimentos revolucionários como da mobilização partidária, do comportamento diante do voto e do poder político dos diferentes grupos e classes sociais. Ela gerou a segunda grande teoria específica sobre os movimentos sociais, expressa nos trabalhos de Heberle (GOHN, 1997, p. 26). 4- A quarta corrente foi uma combinação das teorias da Escola de Chicago com a teoria da ação social de Parsons e se fez presente nos trabalhos de Goffman (1959), Turner e Killian (1957), N. Smelser (1962) e David Aberle (1966). Eles analisaram desde formas elementares de comportamento coletivo até a construção das ações coletivas em grande escala, retomando o approach psicossocial e deixando de lado os vínculos entre as estruturas e a política, tão caros à corrente anterior. 5- A quinta e última corrente da abordagem clássica, denominada organizacional-institucional, está representada pelos trabalhos de Gusfield (1955) e Selznick (1952) (GOHN, 1997, p. 26).

Gohn (1997) tem como premissa a origem dos movimentos sociais como o aspecto de sociedades em processo de mudança, subsidiando assim, em pré-condições de estrutura para o aparecimento de uma ação coletiva que fundamenta um movimento social, são elas:

a) bloqueio estrutural (barreiras na estrutura social que impedem as pessoas de eliminar suas fontes de descontentamento); contato (interação com os descontentes); eficácia (expectativa de que a ação proposta aliviará o descontentamento); e ideologia (massa de crenças que justificam e apoiam a ação proposta) (GOHN, 1997, p. 47).

Gohn (1997) cita os fatores característicos de uma ação coletiva: percepção de injustiça, mudança de status social, falta de laços primários, destaca ainda que não há distinção entre ação coletiva institucionalizada e não institucional, conforme descreve a seguir:

As ações coletivas envolvem a busca racional de interesses pelos grupos; demandas e reivindicações são produtos permanentes de relações de poder e não podem explicar a formação dos movimentos; movimentos formam-se devido a mudanças nos recursos, na organização e nas oportunidades para a ação coletiva; o sucesso de um movimento envolve o reconhecimento do grupo como ator político ou o aumento de benefícios materiais; e, finalmente, a mobilização envolve organizações formais em ampla escala, burocráticas e com propósitos especiais (GOHN, 1997, p. 57).

Dessa forma, o exposto acima tem como referência duas temporalidades em que o Grupo Ambiental de Fortalezinha passou, a primeira na década de noventa enquanto o grupo sem o Estatuto Social e a segunda no ano de 2000, quando é criado em 2006 o Estatuto Oficial do GAF.

Reigota (2012) em seus estudos sobre educação ambiental, elabora um conceito a partir da ligação entre as lutas dos movimentos sociais com a proposta de educação ambiental, que tem seu marco inicial nas décadas de 1960, 1970 e 1980 (REIGOTA, 2012, p. 505). Para o autor a educação ambiental é heterogênea, trata-se de um tema, prática discursiva e uma atividade científica que suscita uma transgressão em relação a ciência hegemônica (neoliberal), na perspectiva que a educação ambiental pertence ao campo emergente da ciência que deve viabilizar a estruturação social democrática, livre e justa.

Nesse direcionamento, aborda-se a concepção do saber ambiental de Enrique Leff (2012) para o reconhecimento das identidades dos povos, sua origem e seus saberes tradicionais pertencente às formas culturais de apropriação do seu patrimônio, de recursos, configurando assim um novo sentido ao saber ambiental, que emerge da união da revalorização e reinvenção das identidades culturais e práticas tradicionais.

#### 1.4 Caminhos metodológicos da pesquisa

A pesquisa orientou-se na perspectiva do **método dialético com enfoque decolonial**, partindo do princípio que a investigação levou em consideração o processo de constituição do grupo e suas distintas ações realizadas no decorrer do período de dez anos, sendo um movimento coletivo que desenvolveu ações educativas no campo ambiental. Uma vez que, a organização do grupo originou-se a partir de problemáticas ambientais enfrentadas na comunidade de Fortalezinha.

Motivo este que alicerçado aos preceitos do método dialético, compreende a concepção do mundo como um encadeamento de processos, partindo da complexidade do mundo a partir de um movimento constante, onde as coisas não são analisadas em atribuições de objetos fixos. Para a dialética as coisas não estão em posições rígidas e estáticas, mas encontram-se sempre na possibilidade de transformação e desenvolvimento, o fim de um processo é sempre o começo de outro (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Oportunizado por meio do caminho metodológico nos preceitos do enfoque da decolonialidade, em particular das epistemologias do Sul de Boaventura Santos, o direcionamento epistêmico desta pesquisa dialoga com a ruptura do pensamento abissal, estabelecido pela ciência moderna e sua concepção eurocêntrica de interpretação do mundo (SANTOS, 2010; 2019).

O pensamento decolonial foi relevante no campo de inserção da pesquisa, pois o conceito transcende à concepção de descolonização e pós-colonial, evidenciando um outro lado que considera a nova organização da divisão internacional do trabalho-e-natureza entre centros e periferias e também as hierarquias étnicos-raciais e de gênero. Buscando ir além da denúncia de descolonização e do ceticismo da pós-modernidade celebratória, constituída em uma falsa percepção de que o mundo moderno está dissociado da colonialidade, como pode ser observado abaixo na interpretação de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) sobre a perspectiva decolonial:

Desde el enfoque que aquí llamamos 'decolonial', el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente (CASTRO- GÓMEZ E GROSFOGUEL, 2007, p. 14).

A perspectiva decolonial para o estudo das ações coletivas de educação ambiental do GAF foi válida, uma vez que expressou as exclusões suscitadas pela hierarquia epistêmica, possibilitando assim uma visibilidade da produção de conhecimentos locais historicamente subalternizados pelas estruturas coloniais. É importante destacar que esse enfoque decolonial, em particular o de Boaventura (2010, 2019), não reduz sua crítica à estrutura colonial, mas, dialeticamente, ao capitalismo e patriarcado, também, como sistemas de dominação e opressão.

Tendo como exemplo a Europa e seu modelo de Ser universal projetado com o objetivo de expansão de uma suposta e muito particular ideia de modernidade, civilização e desenvolvimento, resultando em uma dicotomização estratificante e inferiorizante do Outro (Ocidente x Oriente; Civilização x Barbárie; Desenvolvimento x Subdesenvolvimento, assumindo as ciências humanas e sociais papel fundamental na legitimação dessa narrativa eurocêntrica hegemônica (DUSSEL, 1993; LANDER, 2005; SANTOS; 2010).

Os estudos decoloniais objetivam interpelar e contestar tanto as formas hegemônicas de conhecimento, quanto as estruturas sociais que elas procuram legitimar tendo em vista o avanço do capitalismo global. O sistema-mundo moderno colonial não contempla e nem considera a diversidade epistêmica global e sociocultural. Ele se origina de uma suposta universalidade e neutralidade, sendo inviável para o conhecimento prático de trabalhadores (as), de mulheres, de povos originários e comunidades tradicionais, de homossexuais e movimentos anti-sistêmicos, que são produzidos como não-existentes por essa racionalidade dominante eurocentrada, que forja o desperdício de experiências e saberes e produz epistemecídio (SANTOS, 2001; 2005), reproduzindo e reforçando as linhas abissais (SANTOS, 2010).

O conhecimento de outro modo como uma opção decolonial, surge através de uma pergunta das possíveis realidades que podem instaurar outras vozes, diferentes das concedidas pelo poder colonial. Entende-se que estão sendo produzidas outras epistemes, situadas em movimentos sociais e também em muitos coletivos.

A opção decolonial estabelecida nesse estudo converge para uma reflexão que ultrapassa os limites disciplinares da lógica colonial, objetivando liberar as sociedades e grupos colonizados do pensamento universal do sistema mundo capitalista, que se estrutura na sociedade pela relação social de dominação, exploração e conflito pelo controle no âmbito das experiências social e humana.

É nesse panorama que Santos (2010) crítica a ciência moderna em sua universalidade e perspectiva colonial, posto que desconsidera os outros saberes e seus contextos locais e a diversidade epistemológica existente na cultura mundial, a qual desperdiçou as experiências sociais que não estivessem de acordo com os interesses e objetivos da racionalidade dominante ocidental, que sustenta e é sustentada pelo capitalismo global e ao seu regime cultural e civilizacional.

É a partir das epistemologias do sul que são alternativas ao paradigma epistemológico estabelecido pela ciência moderna, instalada pelo colonialismo ocasionou em uma relação desigual entre o saber-poder. Para as epistemologias do sul há uma busca na valorização das experiências desconsideradas da lógica dominante, buscando dialogar com a múltiplas formas de matrizes de conhecimentos e suas distintas localidades que estão para além das realidades ocidentais.

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Partindo desse entendimento, as epistemologias do sul aparecem como um outro caminho epistêmico para adentrar em outras margens que estão fora das linhas abissais do conhecimento, é considerando a reprodução do pensamento abissal, Santos (2010) propõe um pensamento pós-abissal como um pensamento ecológico, buscando reconhecer e ampliar outras possibilidades de produção de conhecimento. Ao analisar a experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha, em uma perspectiva do Sul, abre-se a possibilidade de caminhar pela “ecologia de saberes”, que se constrói no reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos e experiências de uma realidade específica amazônica e de sua comunidade tradicional pesqueira, invisibilizada historicamente pela monocultura da ciência moderna e pelo sistema capitalista e colonial.

Dessa forma, as contribuições do pensamento decolonial, em particular das epistemologias do Sul, a pesquisa configura-se como um procedimento reflexivo sistemático de caráter crítico, onde é possível reinventar a teoria crítica e inferir novos fatos e dados, solicitando um tratamento de ordem científica em diálogo com os sujeitos da pesquisa e dando visibilidade para seu protagonismo, compondo um

caminho para aprender a realidade ou encontrar verdades parciais e, ao mesmo tempo, apontar para possibilidades de mudanças subjetivas e objetivas em suas realidades.

A finalidade teve origem a partir uma problemática alicerçada em hipóteses no campo de pesquisa na vila de Fortalezinha, que, respectivamente por meio do trabalho de campo, subsidiaram no alcance de informações e dados, oportunizando no esclarecimento dos questionamentos e percepções encontradas na fase do levantamento da pesquisa de campo.

#### 1.4.1 Tipo de pesquisa

Inserindo-se nesse aspecto de descrição das dinâmicas sociais, em que os seres humanos estão envolvidos, a presente pesquisa fez um **estudo de caso** sobre o Grupo Ambiental de Fortalezinha e sua experiência de educação ambiental em uma comunidade tradicional pesqueira. Para Yin (2001) o estudo de caso é um esforço de pesquisa, que auxilia no esclarecimento dos fenômenos de ordem organizacionais, individuais, sociais e políticos, onde complementa a seguir:

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21)

O estudo de caso sobre o Grupo Ambiental de Fortalezinha, foi realizado a partir de narrativas dos sujeitos que construíram a história do GAF, que possibilitaram averiguar como se formou o processo de organização do grupo e as consequentes mudanças na vila de Fortalezinha. Atribuindo também o significado da ação coletiva às vivências dos moradores que estavam engajados em ações educativas ambientais e sociais elencadas pelo grupo na comunidade.

A partir das informações levantadas com as pessoas envolvidas na ação coletiva do GAF, obtivemos informações essenciais para a construção deste trabalho.

Assim, foi realizada a **pesquisa de campo** na vila de Fortalezinha, a proximidade inicial com o campo ocorreu em março de 2018, em contatos prévios com a comunidade e com os entrevistados. No entanto, para a entrada em campo e

início do levantamento dos dados na comunidade, foi necessário uma solicitação de pesquisa ao Instituto de Desenvolvimento Florestal da Biodiversidade do Estado do Pará (IDEFLOR-BIO), órgão responsável pela fiscalização nas Áreas de Proteção Ambiental (APA) de Maiandeuá/ Algodual em que a vila de Fortalezinha está localizada, autorização concedida em maio de 2019.

Etapa que compreende o encaminhamento de alguns documentos, como exemplo: o preenchimento do formulário de solicitação para autorização de pesquisa, termo de compromisso para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, ofício de solicitação de autorização, cópia do projeto de pesquisa, cópia dos documentos de identificação e declaração de anuência da instituição de ensino, considerando assim, os princípios éticos que regem esta pesquisa.

A pesquisa de campo tornou possível conhecer os aspectos geográficos, culturais, sociais da comunidade de Fortalezinha, tendo em vista a aproximação com os moradores e com os ex-integrantes do Grupo Ambiental, e compreender cientificamente a problemática encontrada sobre o que ação coletiva do GAF consistiu como uma experiência de “educação ambiental”.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 169).

A pesquisa de campo desse modo, serviu como observação e vivência fatos e fenômenos ocorridos na vila de Fortalezinha. E possibilitou a seleção de dados referentes aos acontecimentos durante a pesquisa. Tendo sempre em vista que esta é uma etapa essencial da pesquisa:

Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (MINAYO, 1994, p. 26).

Todas as etapas que antecederam a pesquisa de campo foram contempladas, como exemplo: a pesquisa bibliográfica, por meio do acervo referente à temática ambiental e educação, o preenchimento dos documentos oficiais a respeito da APA de Maiandeuá e a leitura do Estatuto Oficial do Grupo.

No referente a **pesquisa documental**, Marconi e Lakatos (2010) afirmam ser esta a fonte inicial no levantamento de dados circunscritos em documentos que podem ser de natureza escrita ou não. Sendo assim, foram consultados documentos oficiais, ofícios, relatórios, documentos jurídicos, situados no campo da educação ambiental, das Unidades de Conservação, do Estatuto Social do Grupo Ambiental de Fortalezinha e também documentos de procedência estatística, como os registros dos moradores da vila de Fortalezinha, realizado pelos agentes de saúde e a mim disponibilizados.

Foi primordial a realização de uma **abordagem qualitativa** nesta pesquisa, por buscar compreender e explorar subjetivamente os significados das ações decorrentes da experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha, interpretando e contextualizando a realidade analisada. Segundo Minayo (2003, p. 21-22) a pesquisa qualitativa está relacionada à questões particulares, trabalhando com o mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo assim a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser limitados à operacionalização das variáveis. O estudo qualitativo tem como relevância o processo social, suas determinações e transformações realizadas pelo sujeito pesquisado, considerando a complexidade das relações entre o geral e a parte, entre o problema e a sua correlação com o contexto que o envolve e o condiciona historicamente.

Assim, esta pesquisa em sua abordagem qualitativa, fez a descrição do que foi o GAF, apresentada na seção 3 sobre a caracterização do grupo e a relação com os sujeitos envolvidos na ação coletiva.

#### 1.4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos, considerados aqui como “interlocutores” da pesquisa (SANTOS, 2019), foram os moradores de Fortalezinha que participaram do GAF, assim como alguns agentes externos que atuaram de forma voluntária na ação coletiva da comunidade. O contato prévio (“Rapport”) com os entrevistados se deu por meio de uma breve conversa, em que foram repassadas algumas informações a respeito da proposta da pesquisa, de seus respectivos objetivos e da importância da mesma como do registro singular sobre a comunidade de Fortalezinha.

Os entrevistados foram selecionados a partir do seu envolvimento no Grupo Ambiental de Fortalezinha. Foi solicitado aos que se dispuseram participar da pesquisa, que fizessem a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) em conformidade ao protocolo ético da pesquisa. Os agendamentos das entrevistas foram realizados de acordo com a disponibilidade dos moradores e dos agentes externos; e sua realização ocorreu entre os meses de setembro de 2019 a janeiro de 2020.

Sobre a autorização da publicação da identificação dos participantes, por unanimidade, todos os entrevistados autorizaram a divulgação de seus nomes completos nesta pesquisa, não ocorrendo a utilização de pseudônimos.

Os interlocutores da pesquisa totalizam o número de 8 pessoas, sendo 6 pessoas da comunidade, onde 3 pessoas se identificaram como pescadores e atuantes em outras atividades econômicas, 1 agente de saúde, 1 comerciante e 1 coordenador de um espaço educativo e duas pessoas que atuaram como agentes externos, vinculados ao Museu Paraense Emílio Goeldi, que não são moradoras da vila, mas possuem casa e empreendimento particular.

Abaixo, seguindo os dados obtidos no primeiro tópico 1 do roteiro<sup>1</sup> da entrevista sobre a trajetória de vida dos sujeitos do GAF, organizados em quadro apresenta-se os perfis dos narradores desta pesquisa.

**Quadro 03 – Perfil dos sujeitos da pesquisa**

<b>Nome Completo</b>	<b>Idade</b>	<b>Onde Mora</b>	<b>Há quanto tempo reside na ilha</b>	<b>Trabalha em que</b>
Cleide Martins dos Santos	48	Mocooca	48 anos	Agente de saúde
Ivan Sousa Teixeira	48	Fortalezinha	48 anos	Pescador
Said de Nazaré Senado	36	Fortalezinha	36 anos	Pescador
Jacinto Teixeira	55	Fortalezinha	55anos	Pescador
Maria Edina Teixeira	Não Informou	Fortalezinha	Nasceu em Fortalezinha e saiu com 12 anos e passou 30 anos na cidade de Belém e retornou há 5 anos novamente para Fortalezinha	Comerciante
Maria das Graças Alves Santana	73	Belém	Não reside na ilha	Atualmente é Voluntária do EcoMuseu da

<sup>1</sup> Instrumento da pesquisa de campo, roteiro da entrevista (Apêndice B) Tópico sobre os aspectos da trajetória de vida dos sujeitos do GAF.

				Amazônia, Foi Museóloga e Pesquisadora do Museu Emílio Goeldi.
Manuel de Oliveira Teixeira	47	Fortalezinha	47 anos	Coordenador de um espaço educativo "Tio Milico".
Lúcia das Graças Santana da Silva	49	Belém	Não reside na ilha	Pesquisadora do Museu Paraense Emílio Goeldi e Membro do Fórum de Museus Amazônicos.

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora/pesquisa de campo – 2020.

Os perfis dos entrevistados de acordo com os dados acima apresentados são constituídos por quatro mulheres com faixa etária de 48 a 73 anos, sendo que duas mulheres residem em Belém, uma em Mocooca e uma em Fortalezinha. Já o perfil masculino é composto por quatro homens com faixa etária de 36 a 55 anos, todos residem em Fortalezinha.

Durante o processo de entrevista com os sujeitos, o convívio na comunidade foi uma etapa muito significativa, a qual tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano e acompanhar algumas atividades dos participantes, que relataram um pouco das suas histórias de vidas.

Outro ponto a destacar foi a memória afetiva que muitos integrantes demonstraram em suas falas, algumas narrativas marcadas pela lembrança saudosa de um tempo que marcou a vida na comunidade, no entanto algumas contradições apareceram nas narrativas do entrevistados que estão referidas nas seções 3 e 5, no que tange as concepções do grupo e os motivos que levaram ao encerramento das atividades na comunidades.

#### 1.4.3 Técnicas utilizadas em campo

Por meio da técnica da observação participante na comunidade, estabelecida em uma relação próxima com a comunidade e os moradores durante os meses de pesquisa de campo, sendo a forma de observação participante artificial (MARCONI E LAKATOS, 2010), em decorrência de não fazer parte da comunidade, a entrada em campo foi para coletar informações para a pesquisa.

Foi utilizado o diário de campo, instrumento essencial durante a pesquisa e todo levantamento de dados em campo, foi registrado nas anotações do diário,

assim como também os materiais de registro audiovisual, como aparelho celular, usado na gravação das entrevistas, vídeos e imagens realizadas na comunidade.

Levando em consideração os objetivos da pesquisa e sua delimitação na temática ambiental e a história do GAF, optou-se pela entrevista narrativa, que designa o ato de rememorar, a narração da experiência vivenciada permitindo o acesso de questões particulares do sujeito de uma forma natural (WELLER E ZARDO, 2013, p. 133). A finalidade do trabalho foi compreender a relação de cada participante no processo de construção do grupo e as experiências educativas sob o prisma ambiental.

As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudios encaminhadas no aplicativo *transcriber* no aparelho celular. Sendo a organização das entrevistas divididas em dois momentos: a primeira efetuou-se com as perguntas a respeito do perfil dos entrevistados e o segundo momento foram realizadas perguntas diretamente relacionadas à temática do GAF que versavam a respeito dos aspectos sobre origem e desenvolvimento do GAF, a proposta de educação ambiental do GAF e o término do GAF e suas implicações.

#### 1.4.4 Sistematização e análise de dados

Tendo em vista a relevância das etapas acima, que fundamentaram os encaminhamentos para a sistematização e análises dos dados, optei pela análise das entrevistas narrativas com técnica de triangulação, que consiste como uma estratégia de pesquisa alicerçada às condições científicas testadas e conceituadas, atendendo e ajustando-se a distintas realidades e noções interdisciplinares (MINAYO, 2010).

Partindo para o processo interpretativo, seguindo as contribuições de Gomes (2010), no primeiro momento ocorreu aplicação com a técnica para os dados primários e o segundo momento analítico, as narrativas orais foram contextualizadas, comparadas e trianguladas. A estruturação do primeiro processo interpretativo, ocorreu por intermédio de três etapas: a primeira foi a elaboração e agrupamento dos dados; segunda, o parecer da qualidade e a terceira foi elaboração das categorias de análise.

Na primeira etapa ocorreu a sistematização dos dados viabilizado pela análise documental, interligando as informações de diretrizes oficiais nas esferas de ordem

Municipal, Estadual e Federal, subsidiando para o entendimento da educação ambiental, assim como de referenciais das Unidades de Conservação (UC) e as Área de Proteção Ambiental (APA).

Após o fechamento das entrevistas, foi realizada a transcrição das entrevistas, uma etapa que teve duração aproximadamente 02 meses, novembro e dezembro de 2019 a janeiro de 2020, onde se verificou a necessidade de voltar à vila de Fortalezinha para fazer o levantamento de dados que não foram contemplados em visitas anteriores.

A transcrição foi uma etapa que demandou um tempo extensivo, pois a tradução do código oral para o escrito levou em consideração aspectos relacionados a entonação da voz, o silêncio, a repetição e destaque de palavras, a emoção e euforia, dentre outras observações relevantes que apontaram para um determinado aspectos relacionado ao grupo, sendo todas as palavras foram transcritas na íntegra.

Após a transcrição dos áudios das entrevistas, realizou-se a segunda etapa em que ocorreu a pré-análise dos dados para que ocorresse o debate em torno das categorias estabelecidas na fase inicial do projeto da pesquisa. A utilização de categorias neste trabalho buscou contextualizar, refletir e elucidar com base nas narrativas dos interlocutores (as) os elementos conceituais que tem características comuns e estão relacionados entre si. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Gomes (2001) no que tange ao trabalho com categorias:

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 2001, p. 70).

Concomitante ao exposto anterior, na terceira etapa da análise de dados foi realizada as construções das seguintes categorias: Grupo Ambiental de Fortalezinha, ação coletiva e educação ambiental, respectivamente analisadas nas seções 3 e 5 desta pesquisa, questões centrais deste estudo e que tiveram como foco principal as informações obtidas nas narrativas dos entrevistados em uma aproximação com o aporte teórico.

Cabe ressaltar, que esta terceira etapa de análise não se constituiu como etapa final. Assim, foi realizada a etapa da análise contextualizada e triangulada dos

dados, na qual o encadeamento de informações procedeu com a reconstrução dos dados da realidade da trajetória do Grupo Ambiental de Fortalezinha, segundo as narrativas de seus participantes.

Investigando a diversidade interpretativa sobre a história do grupo, partindo não apenas das narrativas orais, mas incluindo ações, conexões e características singulares aos aspectos conjunturais importantes para compreensão do que foi o GAF. Foi a partir das análises das falas apresentadas nas entrevistas narrativas, buscando compreender a partir dos contextos específicos de cada entrevistado, quais foram os motivos que levaram os integrantes que participaram do grupo, levando em consideração os sentimentos, reações, expectativas e silêncios expressados durante o processo da entrevista.

Após leitura do material transcrito, realizou-se um estudo do conteúdo, tencionando interpretar todo enredo em que as informações foram geradas no grupo, situando ao mesmo tempo as especificidades existentes nessa parcela analítica.

Configurando como a etapa da construção de inferências, na qual perguntas foram elaboradas para o aprofundamento de tais representações implícitas. Identificou-se nas falas dos sujeitos que participaram do GAF, alguns elementos comuns em suas respectivas falas, como exemplo: educação ambiental, história do grupo, memória, cultura, natureza e atividades educativas.

Questionamentos estes que contribuíram no aprofundamento dos dados coletados e que possibilitaram na construção de eixos temáticos já mencionados anteriormente. Dessa forma, ocorreu a articulação das informações prestadas pelos entrevistados com as questões mais amplas, as quais foram elucidadas e complementadas nas falas apresentadas, interpretando a partir das falas dos sujeitos, construindo uma síntese por meio do diálogo dos referenciais teóricos às narrativas orais dos participantes do grupo.

Nas análises por triangulação ocorreu uma reflexão conceitual e das narrativas dos entrevistados que foram os sujeitos históricos construtores desta pesquisa, com base no entendimento dos participantes, foi possível interpelar o a experiência de educação ambiental do GAF, considerando os diferentes posicionamentos durante a pesquisa de campo, apresentadas nas seções 3 e 5 desta pesquisa.

Este estudo está estruturado em seis seções incluindo as considerações finais, sendo:

1. A introdução, na qual apresento a origem e motivações da pesquisa, bem como a problemática, os objetivos e o percurso do referencial teórico conceitual de análise, os caminhos metodológicos da pesquisa.
2. A segunda seção apresenta a vila de Fortalezinha: as contradições de uma territorialidade singular da Amazônia, informações a respeito do município de Maracanã, Unidade de Conservação: princípios e diretrizes de sua organização e Unidade de Conservação de Uso Sustentável: APA de Algodual: a caminho de Fortalezinha.
3. A terceira seção apresenta a caracterização do GAF entre memórias e histórias do grupo ambiental de Fortalezinha.
4. A quarta seção apresenta a educação ambiental: um campo de estudo em movimento com os principais marcos teóricos do campo da educação ambiental no contexto internacional, na América Latina e no Brasil, assim como as principais correntes ecologistas as principais correntes teóricas em educação ambiental, macrotendência das correntes da educação ambiental: nas principais perspectivas político-pedagógica
5. A quinta seção apresenta outras pedagogias: um olhar para educação nas ações coletivas do GAF, organizada em 4 momentos com ponderações acerca da experiência de educação ambiental do GAF no percurso do registro dos dados, apresenta-se com base nos resultados encontrados.
6. Por fim, apresenta-se com base nos resultados encontrados, as considerações finais acerca do estudo e alguns desafios que envolvem esse tema sob a enfoque das epistemologias do Sul.

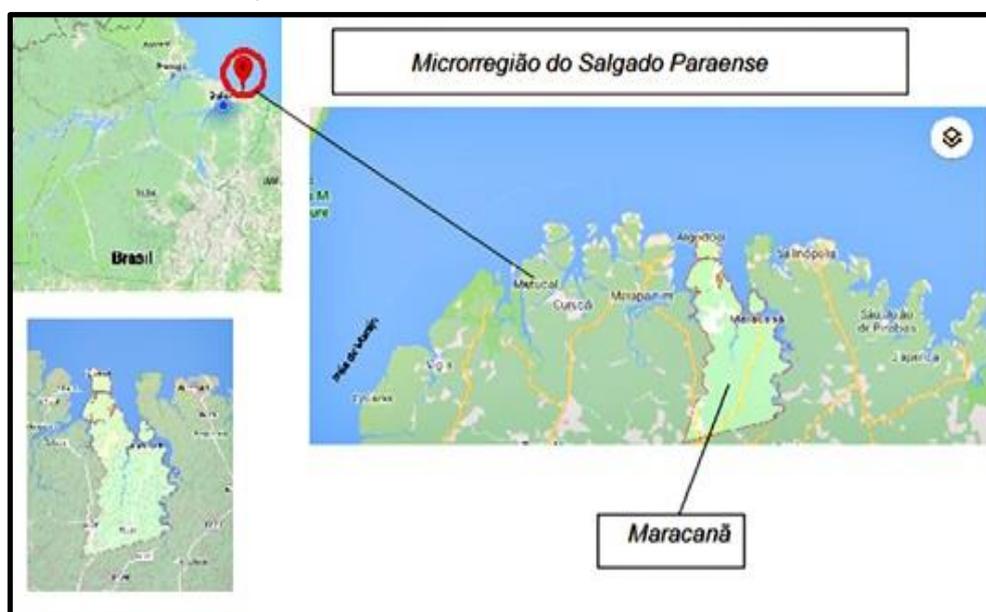
## 2. A VILA DE FORTALEZINHA: AS CONTRADIÇÕES DE UMA TERRITORIALIDADE SINGULAR DA AMAZÔNIA

### 2.1 O Município de Maracanã

A Vila de Fortalezinha está localizada no Município de Maracanã, o qual se situa na microrregião do nordeste paraense, também conhecida como o Salgado, ou Zona do Salgado do Estado do Pará (FURTADO, 1987). Sendo o Pará um dos 26 estados da República Federativa do Brasil, o segundo maior estado do Brasil, com um território de aproximadamente 1.248.042,515 Km<sup>2</sup>, com 144 municípios, divididos em 6 mesorregiões e 22 microrregiões. Com base na última atualização dos dados no portal digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, a estimativa da população foi de aproximadamente 8.513.497 habitantes no estado.

A figura a seguir mostra a localização da microrregião do Salgado e o município de Maracanã.

**Figura 01** – Localização de Maracanã na microrregião do Salgado Paraense



Fonte: Google Maps, 2019.

A mesorregião do nordeste paraense compreende 5 microrregiões que são: Bragantina, Cametá, Guamá, Salgado e Tomé-Açu. De acordo com Silva (2011), a microrregião do Salgado é formada por onze municípios: Colares, Curuçá, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Salinópolis, São Caetano de Odivelas,

São João da Ponta, São João de Pirabas, Terra Alta e Vigia. Já para a Coordenação Estadual do Programa de Gerenciamento Costeiro (GERCO/PA) há a inserção de mais sete municípios que são: Santarém Novo, Bragança, Viseu, Tracuateua, Primavera, Quatipuru e Augusto Corrêa, totalizando em 18 municípios.

O nordeste paraense encontra-se entre norte e nordeste do oceano Atlântico, a leste e sul da região Bragantina, a baía de Marajó e a oeste na região Guajarina (FURTADO, 1987). A região do Salgado tem essa denominação por receber as águas do oceano atlântico, a qual sofre influência diretamente da salinidade dos rios e igarapés, essa salinidade é dividida em três áreas: Baixo Salgado, a parte que água doce é predominante; Médio Salgado, onde há ocorrência de misturas entre águas dos rios com água do oceano e o Alto Salgado, é a parte em que há maior concentração de água oceânica, maior salinidade (QUARESMA, 2003).

Em decorrência desse processo, a atividade pesqueira tem características particulares, quando relacionadas com outras atividades em sistemas aquáticos das demais microrregiões do Estado. Quaresma (2003, p.119) cita que os pescadores fazem referência às áreas próximas ao continente, Baixo Salgado, como área de beira, pesca denominada de pesca de dentro ou da beira. Na área do Médio Salgado, é usada a expressão lá fora e quando estão na área do Alto Salgado da parte oceânica, estão na pesca do mar.

O Clima quente e úmido é predominante nessa região, tendo uma temperatura média em torno de 25°C e máxima de 34°C. O período de chuvas ocorre com mais frequência nos meses de janeiro a março, já o verão há a estiagem que vai de setembro a dezembro (QUARESMA, 2003). A faixa litorânea é contornada pela vegetação de mangal, a mata geral recobre toda a parte Salgada. Furtado (1987) acrescenta que a vegetação tropical é, também, formada por capoeiras.<sup>2</sup>

Para Silva (2011), a particularidade da microrregião do Salgado está na parte costeira, pelos elementos naturais descritos abaixo:

---

<sup>2</sup> Após a derrubada e queimada contínua da cobertura da vegetação primária, surge a vegetação denominada capoeira (FURTADO, 1987).

O Salgado Paraense caracteriza-se em sua parte estritamente costeira, por uma microrregião composta de área de extensos manguezais, berçário de inúmeras espécies costeiras e marinhas e de recursos vivos que possibilitam as atividades de coleta e pesqueiras, o que lhe empresta, de fato, a caracterização de uma microrregião de costa (SILVA, 2011, p. 63).

Furtado (1987) comenta que devido ao desgaste do “baixo platô”, termo designado para terra-firme, dos sedimentos da série Barreiras, ocorreu a formação de falésias com altura de 10 a 20 metros. Os sedimentos que ficaram no litoral dificultaram o deslocamento de embarcações, acarretando na construção de grandes portos. Sob o prisma geológico, há uma diversidade de terrenos na região do Salgado, formado por terrenos classificados em terciários e quaternários.

As contribuições do campo da arqueologia, no processo da concepção acerca das primeiras ocupações humanas na microrregião do nordeste paraense, se evidenciam com o estudo dos primeiros indícios encontrados na região, como exemplo: as cerâmicas simples, feitas de superposição de argila em uma base no formato de anéis ou espiral, cobertas por conchas moídas, denominadas de (Minas Simples) e areia (Tijuco simples) (QUARESMA, 2003).

Sambaquis encontrados na Zona do Salgado eram formados por conchas de moluscos. Quaresma (2003) comenta a respeito dos objetos presentes nos sítios arqueológicos:

Neles foram encontrados artefatos líticos, como lâminas de machado polidas, moedores de seixos, raspadores de lascas e quebra-cocos lascados, artefatos de osso, conchas e dentes, além de fragmentos de cerâmica. Associados a camadas de conchas, esses artefatos foram encontrados em meio a sepultamentos primários, vértebras de peixe, dentes de felinos e conchas, utilizadas na produção de colares ou transformados em possíveis adornos auriculares, pingente, bem como furadores de ossos e carimbos (QUARESMA, 2003, p. 121).

O fragmento acima descreve alguns objetos do cotidiano dos habitantes originários dos sítios arqueológicos na faixa litorânea da Zona do Salgado, revelando a existência de populações humanas entre a baía de Quatipuru e a baía de Maracanã. A sobrevivência desses povos e seu processo de produção estavam assentados nos recursos do mar, frutos, sementes e raízes coletados para o abastecimento da alimentação.

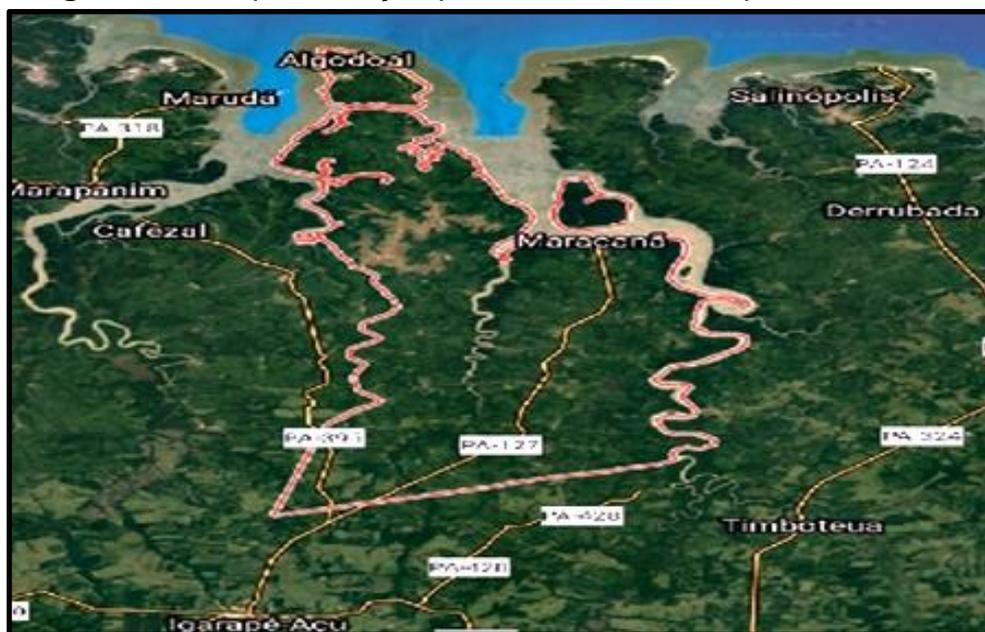
De acordo com os estudos de Furtado (1987), o povoamento dessa região aconteceu no sentido norte-sul, buscando rotas alternativas aos manguezais, organizando em áreas mais afastadas, sítios adequados para agricultura.

Considerando que o solo predominante é o latossolo amarelo e pequena faixa litorânea de solos hidromórficos simplificavam a penetração em direção à região Bragantina.

Vários municípios dessa região têm sua origem em aldeamentos indígenas. Documentos históricos mostram que muitos desses lugares estavam sob o comando da Companhia de Jesus referente à ocupação de Maracanã, Curuçá, Vigia, Colares e Marapanim. “A presença dessa ordem religiosa entre os grupos Tupinambás que viviam espalhados pelo território do Salgado” (FURTADO, 1987, p.37).

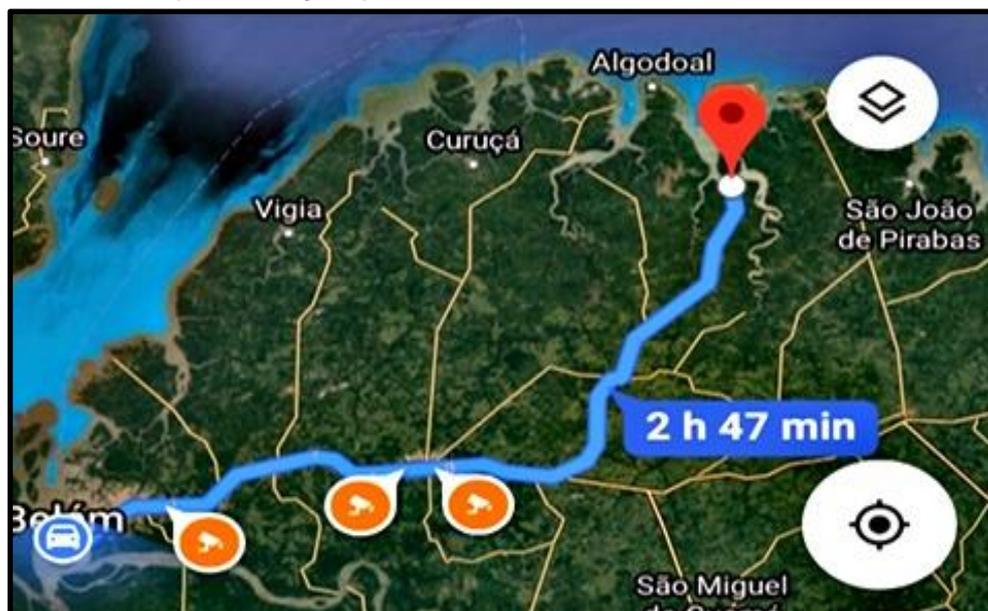
A microrregião do Salgado é uma das áreas mais populosas do Estado do Pará, o município de Maracanã apareceu nos índices do IBGE (2018) com a estimativa de 29.429 pessoas. O resultado do último censo de 2010 foi de 28.376 pessoas, com densidade demográfica 33,16 hab/km<sup>2</sup>, com área da unidade territorial de 855,664 km<sup>2</sup> (IBGE, 2017). Nas figuras abaixo, estão as ilustrações do município de Maracanã e a distância em referência à capital paraense.

**Figura 02** – Representação por satélite do município de Maracanã



Fonte: Google Maps, 2019.

**Figura 03** – Representação por satélite da distância entre Belém e Maracanã



Fonte: Google Maps, 2019.

O município de Maracanã fica 169 km distante de Belém. O acesso ocorre pela BR-316 e PA-127, pelo terminal rodoviário, trapiche municipal (sede), ancoradouro da Ponta do Mamede-vila de Algodual, trapiche municipal da vila do Quarenta do Mocooca, local de onde sai embarcações para a vila de Fortalezinha, como mostra a figura abaixo:

**Figura 04**– Antigo Trapiche Municipal da Vila do Quarenta do Mocooca



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2020.

A imagem acima é o trapiche municipal que fica localizado na vila do Quarenta do Mocooca, a travessia é feita pelas pequenas embarcações (rabetas ou pô-pô-pô)<sup>3</sup> com passagem no valor de R\$ 2,00 (dois reais). Ressalta-se que essa paisagem sofreu alterações, a ponte foi destruída pela maré alta do mês de janeiro de 2019, o que vem também contribuindo no avanço da erosão da Orla do 40 do Mocooca, relacionando ao processo do fenômeno do aquecimento global.

Fazendo limites com os municípios ao Norte Oceano Atlântico; à Leste - Salinópolis, São João de Pirabas e Santarém Novo e; ao Sul - Igarapé-Açu; a Oeste - Marapanim e Magalhães Barata (SETUR, 2017). Possui três distritos: Maracanã, São Roberto e Boa Esperança (IBGE, 2019).

Apresenta uma rede hidrográfica intensa com o rio Maracanã, que nasce no município de Santa Maria do Pará, passando pelo município Nova Timboteua, tendo limite a Leste com Santarém Novo e Salinópolis (SETUR, 2017). Sobre seus principais igarapés, profundidade e características, algumas informações constam do Inventário Turístico de Maracanã, organizado pela Secretária de Turismo do Estado do Pará (SETUR, 2017), descritos abaixo:

Os mais importantes os igarapés Mato Grosso, Inuçu e PeriAçu. A profundidade do rio Maracanã varia de 15 a 20 metros, sendo principal afluente esquerdo, o rio Caripi, o qual tem seus formadores no município de Igarapé-Açu, percorre o município de Maracanã até sua foz, na baía de Maracanã. Seus afluentes, em ambas as margens, se encontram todos dentro do município, como os igarapés do Campo, Cupiuba, Curupipino e Açu. Outros rios menos importantes, são o Cuinarana, de pequena extensão, que separa, a oeste, Maracanã do município de Magalhães Barata e o rio São Paulo, a leste, que serve de limite entre Maracanã e Salinópolis. Na baía de Maracanã, no Oceano Atlântico, encontram-se várias ilhas importantes, como: Maiandeua, do Marco do Curuaru e de Algodal (SETUR, 2017, p.16).

Durante o levantamento sobre as primeiras ocupações no município de Maracanã encontraram-se algumas informações de uma limitante perspectiva

---

<sup>3</sup> De acordo com o significado no dicionário Online de Português rabeta é um pequeno motor de propulsão que, colocado na traseira de pequenas embarcações (canoas) ou barcos, sua condução é realizada manualmente, com o auxílio de um bastão que determina as direções, sendo utilizado como transporte de pessoas e materiais, o tamanho da embarcação influencia na capacidade de lotação, assim como a influência do fluxo das marés.

Já pô-pô-pô é um barco maior que a rabeta, geralmente com motor situado no meio da embarcação e protegido por uma caixa, alguns apresentam cabine, mastro, com o tamanho maior da proa, popa e roda de leme, seu nome faz uma analogia ao barulho característico do motor da embarcação.

epistêmica, fixada em uma concepção eurocêntrica do processo de formação da localidade, o que pode ocasionar na exclusão de outras narrativas dos povos originários da região Amazônica.

As informações sobre o processo histórico de Maracanã apenas expressarão informações no que tange ao percurso de datas sinalizadas que demarcam o caminho da progressão da categoria de vila até o status de município que Maracanã recebe.

A localidade até então era aldeia dos índios Maracanã, com o início do comando da ordem dos jesuítas e a apropriação dos primeiros missionários da companhia de Jesus, tomando como objetivos estratégicos tanto “catequizar e converter” aqueles que habitavam a região, bem como “ocupar e expandir” sob o comando do Império Português. Sobre a chegada de Padre Antônio Viera, o Inventário Turístico de Maracanã, organizado pela Secretaria de Turismo do Estado do Pará (SETUR, 2017), informa:

Apresentou ao Governo Provincial a carta Régia que lhe dava a faculdade de evangelizar, educar, fundar igrejas, missões pelo sertão, levar índios consigo, etc. Em Maracanã, Padre Antônio Vieira Fundou a primeira igreja de taipa e pilão e batizou o primeiro índio-chefe Copaúba, o qual recebeu o nome de Lopo de Souza. E organizou a aldeia (SETUR, 2017, p.14).

A presença dos Lusitanos foi o eixo principal para ação política de controle europeu no Brasil e conseqüentemente da invasão e a dominação do território, sendo o cenário para a constituição dos diversos povoados no litoral do norte e nordeste brasileiro. Quaresma (2003) comenta como se deu esse processo inicial de ocupação do Império Português em Maracanã<sup>4</sup>:

Maracanã, o município em que está situada a APA de Algodual/Maiandeuá, recebeu missionários da Companhia de Jesus. Eles ingressaram na região por volta de 1653, inicialmente em Belém, e posteriormente expandiram-se por diversas áreas do estado. Fundaram aldeamentos e missões que dariam origem a vilas e cidades, além de desenvolverem atividades

---

<sup>4</sup> “Os espanhóis chegaram ao município em 1622, estiveram na Ilha do Marco, deixaram um monumento demarcatório, sinalizando 50 léguas da Costa Ocidental do rio Turiaçu em Maranhão, limite de uma pretensa capitania Hereditária. Daí surgiu o nome da ilha em decorrência do “marco” ou monumento de pedra” (SETUR,2017, p. 11).

“Em outra versão relata que o topônimo indígena, Maracanã é uma ave, espécie de arara comum na Amazônia e em todo o Brasil, também conhecida por Araguaiaí, Araguari e Aruaí. A ave ganhou esse nome devido fazer o ruído de chocalho, daí o nome maracá (chocalho) e nã (falso)” (SETUR, 2017, p.11).

relacionadas ao extrativismo, ao comércio das drogas do sertão e à exploração de engenhos e pesca (QUARESMA, 2003, p.121).

Na descrição acima, a autora salienta acerca da organização espacial e atividade produtiva nas primeiras ocupações em Maracanã, uma característica ainda marcante no município, no que se refere a distribuição de residências em vilas e a atividade pesqueira. Com a primeira missão jesuítica e o controle dos missionários da companhia de Jesus, no ano de 1700, Maracanã adquiriu foros de Freguesia, e como a expulsão a missão religiosa Companhia de Jesus pela política pombalina, alterando seu nome para Cintra (QUARESMA, 2003, p.122).

Maracanã tem uma trajetória nasce como aldeia a partir da missão jesuítica, torna-se vila e logo após freguesia, o reconhecimento do território como município foi estabelecido no Governo de Paes de Carvalho em 1897 e da iniciativa do cônego Ulisses de Pennafort, o município recebeu a atual denominação (QUARESMA, 2003, p.123).

Em seu aspecto cultural, a região é atravessada por manifestações populares. Em torno de festividades religiosas, destacam-se a festa do Padroeiro São Miguel Arcanjo, e de folclore que ocorre no período de 19 a 27 de setembro; o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, no segundo domingo de novembro e a festa de São Benedito, do dia 26 a 28 de dezembro. As manifestações folclóricas também estão presentes, ressaltam-se as três principais que são: o Carimbó, os Pássaros e o Boi Bumbá.

De acordo com os dados do portal Cidade-Brasil (2019) e Loureiro (1987), a base do setor econômico são as atividades de: agricultura (arroz e milho), pesca (mexilhão e caranguejo) agropecuária, silvicultura, exploração florestal, turismo, indústria e serviços. A seguir a imagem da Orla do Maracanã:

**Figura 05** – Orla de Maracanã



Fonte: <http://maltez-vidaecultura.blogspot.com>, 2012.

As informações acima elencadas a respeito do município de Maracanã, subsidiam um entendimento contextual amplo do município, onde se localiza a vila de Fortalezinha. O município também integra uma Unidade de Conservação (UC), que tem em sua estrutura duas categorias: a primeira trata-se da Reserva Extrativista de Maracanã (RESEX), criada pelo Decreto federal s/nº de 13 de dezembro de 2002, onde é utilizada por populações extrativistas tradicionais, comunidade que tem em sua subsistência atividade do extrativismo, agricultura e criação de animais de pequeno porte.

O objetivo principal da RESEX é a proteção dos meios de vida e da cultura dos povos tradicionais, assegurando o uso sustentável dos recursos naturais dessas comunidades. Com base nos dados da Secretaria de Turismo do Estado do Pará (SETUR – PA) a RESEX apresenta:

Vegetação de ecossistema manguezal, pelos gêneros *Rhizophora*, *Avicenia* e *Laguncularia*. A Fauna é composta por garças brancas; maçaricos; gaviões, caranguejos, ostras, mexilhões, botos, macacos; tamanduás-bandeira, tartarugas e cobras. Descritivo de Acesso Descritivo do acesso ao atrativo: Pode ser acessada via fluvial, partindo do trapiche localizado na sede municipal, com percurso de cerca de 3h em embarcações ou pode ser acessada saindo da sede municipal via terrestre, percorrendo-se 36 km pela PA 127 e 24 km pela PA-395, entrando a direita, próximo a vila de Nazaré do Fugido no município de Magalhães Barata, percorrendo cerca de 31km em estrada de piçarra (em mau estado) até a vila do 40 do Mocooca. Estado geral de conservação: Excelente (SETUR, 2017, p. 105).

E a segunda trata-se da Área de Proteção Ambiental de Algodual/Maindeua (APA) formada por quatro vilas: Algodual, Camboinha, Mococa e Fortalezinha. Nessa sequência, o segundo tópico desta seção versará sobre o conceito da Unidade de Conservação, suas atribuições e categorias, na qual a APA de Algodual aparece. Delineando assim, uma explanação geral sobre a UC e por conseguinte apresentação acerca da APA de Algodual e de suas respectivas vilas.

### 2.2.1 Unidade de Conservação: princípios e diretrizes de sua organização

Esta subseção discorre sobre as Unidades de Conservação a partir de um campo conceitual de Quaresma (2003), pelos princípios normativos do documento oficial do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) e pelo banco de dados do Cadastro Nacional de Unidade de Conservação (CNUC) sancionado pela Lei Nº 9.985/2000.

O Brasil em sua extensão territorial abriga uma mega diversidade cultural, populacional, biomas e ecossistemas. Entretanto, o território brasileiro vem passando por acentuadas mudanças, tanto na esfera social como ambiental. Incessantes episódios de degradação, alteração e transformação do ambiente ecológico estão diretamente relacionados às atividades produtivas e instalação de infraestrutura.

A política de criação das Unidades de Conservação (UCs) manifesta-se como um artifício disponibilizado pelo Estado para ponderar os impactos ambientais. Quaresma (2003) comenta sobre a estratégia de criação de UC se propõe a atingir três objetivos: a preservação de habitats naturais ou sítios culturais significativos, a proteção do abastecimento de recursos de valor alto e manter as particularidades e da diversidade da paisagem, considerando as futuras gerações. A autora traz outros esclarecimentos a respeito das (UCs):

Essas áreas podem ter como objetivos manter a diversidade natural, favorecer a pesquisa científica, manejar recursos florestais, bem como assegurar o crescimento econômico regional de modo organizado, garantindo assim a proteção de seus recursos. Nesse caso são denominadas Unidades de Uso Indireto. Podem também objetivar a qualidade de vida das economias locais, por meio do uso dos recursos. Nesse caso são denominadas Unidade de Uso direto (QUARESMA, 2003, p. 30).

Anteriormente a criação da Unidade de Conservação, na Constituição Federal de 1988 a questão ambiental já estava presente nas diretrizes do capítulo VI, especificamente no Art. 225 que consta:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

§ 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

II<sup>5</sup> - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;

III - definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

IV<sup>6</sup> - exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;

V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII<sup>7</sup> - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade (BRASIL, 1988).

Contudo, salienta-se que a trajetória histórica da proposta de criação da UC se inicia no século XIX, denominada anteriormente de Área Protegida, o PARNA (Parque Nacional) de Yellowstone (Quaresma, 2003) com advento do primeiro modelo de Área Protegida no ano de 1872, nos Estados Unidos, mas em uma perspectiva de áreas extensas desabitadas com o objetivo de as áreas naturais e as

---

<sup>5</sup> Lei nº 8974, de 5.1995, que regulamenta os incisos II e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas para o uso das técnicas de engenharia genética e liberação no meio ambiente de organismos geneticamente modificados, autoriza o Poder Executivo a criar, no âmbito da Presidência da República, a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança, e dá outras providências (BRASIL, 1995).

<sup>6</sup> Lei nº 8974, de 5.1995, que regulamenta os incisos II e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas para o uso das técnicas de engenharia genética e liberação no meio ambiente de organismos geneticamente modificados, autoriza o Poder Executivo a criar, no âmbito da Presidência da República, a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança, e dá outras providências (BRASIL, 1995).

<sup>7</sup> Lei nº 4771, de 15.9.1965, que institui Código Florestal. Lei nº 5197, de 3.1.1967, que dispõe sobre a proteção a fauna (Código de Caça). Decreto-Lei nº 221, de 28.2.1967, que dispõe sobre a proteção e estímulos a pesca (BRASIL, 1988).

vidas selvagens. O modelo desse tipo de parque passou a ser estabelecido também em outros países, como um sistema de fronteira definida.

Todavia, não foi apropriado para países com especificidades diferentes dos países centrais de economia industrial. No Brasil esse modelo também foi reproduzido, a proposta de criação de UCs seguindo os padrões americanos foram inviáveis para os territórios habitados por comunidades locais. Quaresma (2003) referência a primeira proposta de criação de UC no Brasil ocorreu no ano de 1876, por André Rebouças, com o Parque Nacional (PARNA) na ilha do Bananal e de Sete Quedas. Mas, foi apenas no ano 1937, tendo respaldo do artigo 9 do Código Florestal de 1934, que houve a criação do PARNA de Itatiaia, no Rio de Janeiro.

O Parque Nacional tinha a função de realizar pesquisas científicas e proporcionar lazer às populações da cidade, no mesmo padrão dos Estados Unidos. As informações expostas acima, compõem uma síntese breve sobre as UCs e suas perspectivas históricas, o tópico não se aprofundará para tal análise, pois busca-se situar a partir do século XXI com a criação da lei.

O Sistema Nacional de Unidade de Conservação (SNUC) surgiu a partir do pedido do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal à Fundação Pró-Natureza (Funatura), uma organização não governamental, no ano de 1988, para a construção de um anteprojeto de lei, que viabilizasse um sistema de unidade de conservação. Uma problemática encontrada na época, foi a definição das categorias de manejo, elaborando novas tipologias de unidade que tinham lacunas em sua estruturação. Esse projeto foi aprovado pelo Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) em 1992, já no formato de Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional, após um longo processo de espera, o projeto foi aprovado no ano de 2000.

Regulamentado pelo Art. 225 da Constituição Federal de 1988, instaura por via da LEI Nº 9.985, DE 18 de julho de 2000, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) organizado em três esferas de governo (municipal, estadual e federal) com princípios e diretrizes normativas de planejamento e gestão.

SNUC é constituído por unidades selecionadas que contemplem os parâmetros nacionais de conservação da natureza. De acordo com o Capítulo I da Lei Nº 9.985 no Art. 2º do SNUC (2000) entende-se por Unidade de Conservação como um espaço territorial e de seus recursos naturais que estão inclusas: as águas

jurisdicionais protegidas pelo poder público, tendo como princípios fundamentais a conservação da natureza pelo manejo do da utilização do ser humano da natureza, tendo como base a preservação, manutenção, o uso sustentável, o restauro e recuperação de áreas naturais, que em sua base seja a produção do favorecimento das bases sustentáveis para a geração do presente e do futuro, garantindo a sobrevivência dos seres vivos de forma geral (BRASIL, 2000).

Como espaços que consideram a diversidade biológica, variedade de organismos existentes, ecossistemas aquáticos, terrestres, compreende as distintas espécies e ecossistemas, o recurso ambiental. A preservação por meio de métodos, procedimentos e políticas direcionada para proteção de espécies, habitats naturais. No manejo de conservação biológica e de ecossistemas, utilização indireta que não seja para o consumo, coleta ou prejudique os recursos naturais.

Uso direto apenas ao destinado a coleta e uso comercial ou não dos recursos naturais, uso sustentável do ambiente, garantindo a perenidade dos recursos ambientais renováveis e de seus processos ecológicos, extrativismo sustentável, recuperação, restauração e restituição de ecossistemas ou de uma população silvestre (BRASIL, 2000).

Os objetivos principais de acordo com Art. 4º das Unidades de Conservação (UCs) são: contribuir da manutenção da diversidade biológica e dos recursos genéticos em todo território nacional e águas jurisdicionais; proteger as espécies ameaçadas de extinção em esfera regional e nacional, as paisagens naturais, as características da natureza geológica, geomorfológica, espeleológica, arqueológica, paleontológico, cultural e os recursos hídricos e edáficos e sua recuperação.

Preservar e restaurar os ecossistemas naturais; promover o desenvolvimento sustentável a partir dos recursos naturais e a utilização dos princípios e práticas de conservação da natureza e seu desenvolvimento; incentivar pesquisas científicas e estudos de monitoramento ambiental; valorizar a diversidade biológica em sua dimensão econômica e social; oportunizar condições e promoção da educação e interpretação ambiental, a relação recreativa com a natureza e o turismo ecológico; proteger os recursos naturais de subsistência utilizados pelas populações tradicionais, respeitando e reconhecendo seus saberes e sua cultura, propiciando um crescimento social e econômico (BRASIL, 2000).

O Sistema Nacional de Unidade de Conservação tem sua gestão centrada nos órgãos municipais, estaduais e federativos, responsáveis por atribuições

específicas como: I- Órgão consultivo e deliberativo: o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, tendo como função acompanhar e implementar o Sistema; II- Órgão Central, sendo o Ministério do Meio Ambiente coordenar o SNUC e III- Órgãos executores: o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIo) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais (Ibama), em atributo supletivo, os órgãos ligados ao estado e município, tem a função de implementar o SNUC, subsidiando propostas de criação e administrar as Unidades de Conservação federais, estaduais e municipais em suas respectivas esferas de atuação .

No tópico sobre as Categorias de Unidade de Conservação do Capítulo III, o Art. 7º destaca a divisão de dois grupos: o primeiro é sobre a Unidade de Proteção Integral, a qual tem o objetivo central a preservação da natureza, permitindo apenas o uso indireto dos seus recursos naturais, exceto os casos previsto nessa lei.

Os grupos que estão nas Unidades de Conservação de Proteção Integral são: Estação Ecológica<sup>8</sup>; Reserva Biológica; Parque Nacional; Monumento Natural e Refúgio de Vida Silvestre. Na Estação Ecológica seu objetivo é a preservação da natureza e a realização e pesquisas científicas. A Reserva biológica tem a função da preservação integral do ecossistema e de todos os recursos naturais existentes dentro de seu território e demais características naturais em seus limites sem interferência humana ou modificações ambientais.

Já a finalidade do Parque Nacional é a preservação de ecossistemas naturais que tem uma importância ecológica e beleza cênica e concede a realização para pesquisas científicas e a expansão de atividades no plano da educação ambiental e recreações com a natureza e turismo ecológico (BRASIL, 2000).

O Monumento Natural tem como objetivo preservar os sítios naturais de belezas paradisíacas. O Refúgio de Vida Silvestre é designada para proteção de ambientes naturais, que podem ser asseguradas condições para a existência ou

---

<sup>8</sup> § 4º Na criação de Estação Ecológica ou Reserva Biológica não é obrigatória a consulta de que trata o § 2º deste artigo. § 5º As unidades de conservação do grupo de Uso Sustentável podem ser transformadas total ou parcialmente em unidades do grupo de Proteção Integral, por instrumento normativo do mesmo nível hierárquico do que criou a unidade, desde que obedecidos os procedimentos de consulta estabelecidos no § 2º deste artigo. § 6º A ampliação dos limites de uma unidade de conservação, sem modificação dos seus limites originais, exceto pelo acréscimo proposto, pode ser feita por instrumento normativo do mesmo nível hierárquico do que criou a unidade, desde que obedecidos os procedimentos de consulta estabelecidos no § 2º deste artigo. § 7º A desafetação ou redução dos limites de uma unidade de conservação só pode ser feita mediante lei específica (BRASIL, 2000).

reprodução espécies ou comunidades da flora local e fauna migratória ou residente (BRASIL, 2000).

O segundo é sobre a Unidade de Uso Sustentável tem como objetivo compatibilizar a conservação da natureza com a utilização sustentável de parcela dos seus recursos naturais. Os grupos formadores da Unidade de Uso Sustentável são: Área de Proteção Ambiental; Área de Relevante Interesse Ecológico; Floresta Nacional; Reserva Extrativista; Reserva de Fauna; Reserva de Desenvolvimento Sustentável e Reserva Particular do Patrimônio Natural.

Sobre a Área de Proteção Ambiental é designado as seguintes atribuições:

Art. 15. A Área de Proteção Ambiental é uma área em geral extensa, com um certo grau de ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais (BRASIL, 2000).

O lócus de estudo desta pesquisa insere-se em uma Área de Proteção Ambiental, denominada como APA de Maiandeuá/Algodual, a qual analisaremos de mais adiante no tópico específico sobre a UC do Pará e sua categoria APA de Maiandeuá. Na Área de Proteção Ambiental é formada por terras públicas ou privadas, podendo apresentar normas e restrições na utilização de uma propriedade privada. A Área de Relevante Interesse Ecológico é uma área de extensão pequena, onde pode ou não haver ocupação humana, tendo como objetivo a manutenção dos ecossistemas naturais de relevância regional ou local e regular a utilização dessas áreas.

A respeito da Floresta Nacional trata-se de uma área com cobertura floresta de espécies de predominância nativas, objetivando a utilização sustentável dos recursos florestais e pesquisas científicas (BRASIL, 2000).

A Reserva Extrativista é uma área de utilização de populações extrativistas tradicionais com atividade de subsistência no extrativismo, sendo complementada com a agricultura e a criação de animais de pequeno porte, como objetivo de proteger o meio de vida e cultura dessas populações, respaldadas no uso sustentável dos recursos naturais da unidade. A Reserva de Fauna é uma área natural com animais de espécies nativas, terrestres ou aquáticas, indicadas conjuntamente para pesquisas técnicas-científicas (BRASIL, 2000).

A categoria de Reserva de Desenvolvimento Sustentável pertence a uma área natural com populações tradicionais, em que sua existência é baseada no sistema sustentável de exploração dos recursos naturais, tem a função de proteger a natureza e a manutenção da diversidade biológica, atuando na preservação e garantia das condições e meios imprescindíveis na reprodução e melhoria da qualidade de vida utilização dos recursos naturais das populações tradicionais.

E a Reserva Particular do Patrimônio Natural refere-se a uma área privada, destinada a conservação da diversidade biológica. As Unidades de Uso Sustentável descritas acima são categorias importantes para compreensão do papel do SNUC e suas atribuições para áreas de conservação. As informações apresentadas nesta seção estão fundamentadas no documento oficial de Nº 9.985, seu detalhamento dos respectivos Capítulos, Artigos e Incisos são relevantes na tessitura da caracterização do lócus dessa pesquisa sobre a vila de Fortalezinha, principalmente no âmbito da Área de Proteção Ambiental.

As UCs foram criadas pelo Poder Público suas normativas partem dos estudos técnicos e de consultas públicas, possibilitando uma identificação da localização e a noção dos limites mais apropriados para a unidade. Se considera no processo de consulta, a disponibilização de informações para a comunidade local e a outras partes interessas na criação de uma UC.

Consta no Art. 22 que o Poder Público poderá, a partir da retificação das atividades agropecuárias e outras atividades econômicas que estão em andamento e obras públicas licenciadas, na forma da lei, deliberar limites administrativos temporários para o exercício de atividades e empreendimentos efetivados ou responsáveis por impactos ambientais, para efetuação de estudos, tencionando para criação de Unidade de Conservação, quando estabelecidos pelo a critério do órgão ambiental responsável, houver o risco de prejuízo aos recursos naturais existentes.

Importante observar o Art. 23, pois revela um aspecto sobre as comunidades tradicionais, quando as Reservas Extrativistas e Reservas de Desenvolvimento Sustentável são áreas habitadas pelas populações locais, a posse e o uso serão regulados por contratos, de acordo com o regulamento da Lei Nº. 9,985, para as populações inseridas nesse contexto, aponta-se:

§ 1º As populações de que trata este artigo obrigam-se a participar da preservação, recuperação, defesa e manutenção da unidade de conservação. § 2º O uso dos recursos naturais pelas populações de que trata este artigo obedecerá às seguintes normas: I - proibição do uso de espécies localmente ameaçadas de extinção ou de práticas que danifiquem os seus habitats; II - proibição de práticas ou atividades que impeçam a regeneração natural dos ecossistemas; III - demais normas estabelecidas na legislação, no Plano de Manejo da unidade de conservação e no contrato de concessão de direito real de uso (BRASIL, 2000).

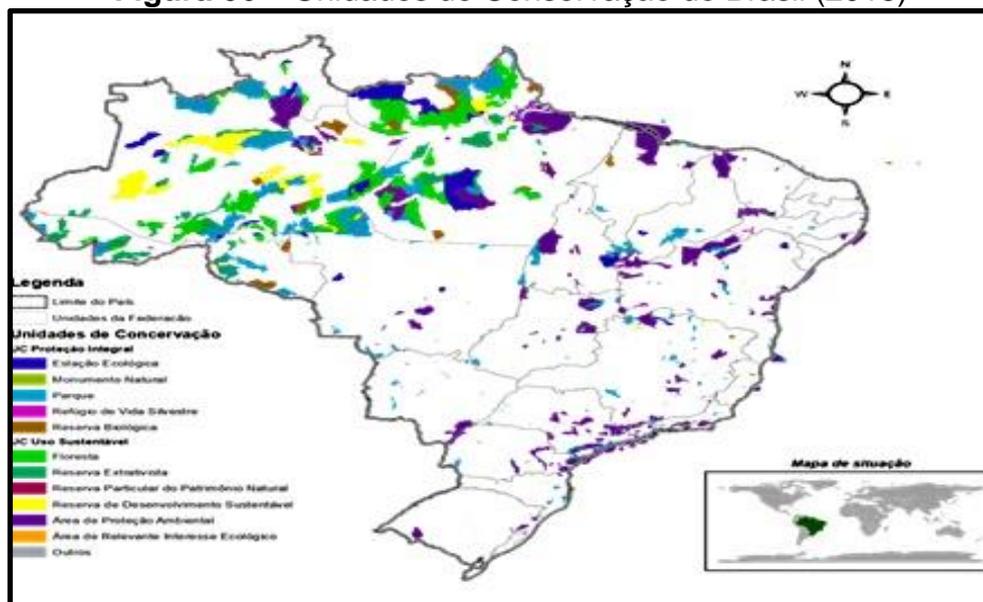
Outro fator sobre as UCs é a respeito da utilização de um Plano de Manejo, sendo proibida qualquer intervenção, atividades, ou modalidade que não estejam em acordo com os objetivos estabelecido no Plano de Manejo nas unidades de conservação. Até a elaboração do Plano de Manejo, todas as atividades e obras realizadas nas UCs de proteção integral, estão limitadas àquelas destinadas que garantem a integridade dos recursos naturais a qual a unidade de conservação protege. Garantindo as futuras populações tradicionais que eventualmente possam ocupar essas áreas, condições de acesso e permanência, buscando suprir suas respectivas necessidades materiais, sociais e culturais.

Outra informação acerca das Unidades de Conservação no Brasil, é o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC), sistema integrado de banco de dados atualizados pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) com a colaboração do Ibama, do ICMBIo e pelos órgãos municipais, estaduais e particulares, conforme descrito no Art. 50º do SNUC:

Art. 50. O Ministério do Meio Ambiente organizará e manterá um Cadastro Nacional de Unidades de Conservação, com a colaboração do Ibama e dos órgãos estaduais e municipais competentes. § 1º O Cadastro a que se refere este artigo conterá os dados principais de cada unidade de conservação, incluindo, dentre outras características relevantes, informações sobre espécies ameaçadas de extinção, situação fundiária, recursos hídricos, clima, solos e aspectos socioculturais e antropológicos. § 2º O Ministério do Meio Ambiente divulgará e colocará à disposição do público interessado os dados constantes do Cadastro (BRASIL, 2000).

A imagem abaixo encontra-se as Unidades de Conservação do Brasil e os respectivos estados.

**Figura 06 – Unidades de Conservação do Brasil (2018)**



Fonte: Brasil, 2018

No mapa, os estados identificados nas paletas de cores: azul escuro, verde amarelado, azul gelo, púrpura azulado, marrom, são as UCs de Proteção Integral. As cores: verde, verde primavera, magenta, amarelo, roxo, amarelo escuro e cinza, estão as UCs de Uso Sustentável.

Conforme os dados encontrados no monitoramento do portal eletrônico do Instituto Socioambiental (ISA) Organização Civil de Interesse Público (OSCIP), associação sem fins lucrativos, atuando na proposição de ações sociais e ambientais, defendendo bens e direitos coletivos em relação ao ambiente, o patrimônio cultural e as comunidades indígenas e tradicionais (ISA, 2019) o Brasil apresenta 338 Unidades de Conservação a nível Federal, sendo 152 de Proteção Integral e 186 de Uso Sustentável, totalizando 338 UCs. Já na parte da Amazônia legal há 193 Estaduais, 146 Federais totalizando 339 UCs.

No estado do Pará o território ocupado pelas UC equivale a 21.141.798 (SEMA, 2012) com administração da Secretaria do Estado de Meio Ambiente (SEMA-PA), com intermédio da Diretoria de Áreas Protegidas (DIAP/SEMA). O Sistema Estadual de Unidades de Conservação, foi criado pela Lei n. 5.887/1995, com 20 Unidades de Conservação, na quais estão divididas em Área de Proteção Integral que são: 3 são Parques Estaduais, 1 Estação Ecológica, 1 Reserva Biológica e 1 Refúgio de Vida Silvestre e de Uso Sustentável que corresponde a: 8

Áreas de Proteção Ambiental, 2 Reservas de Desenvolvimento Sustentável e 4 Florestas Estaduais.

A gestão dessas áreas é por meio da formação e implantação do instrumento de Planejamento (Plano de Manejo e Planos Operacionais Anuais) e com participação da Sociedade Civil em conselhos Consultivos e deliberativos e parcerias institucionais governamentais e não governamentais (SEMA, 2012).

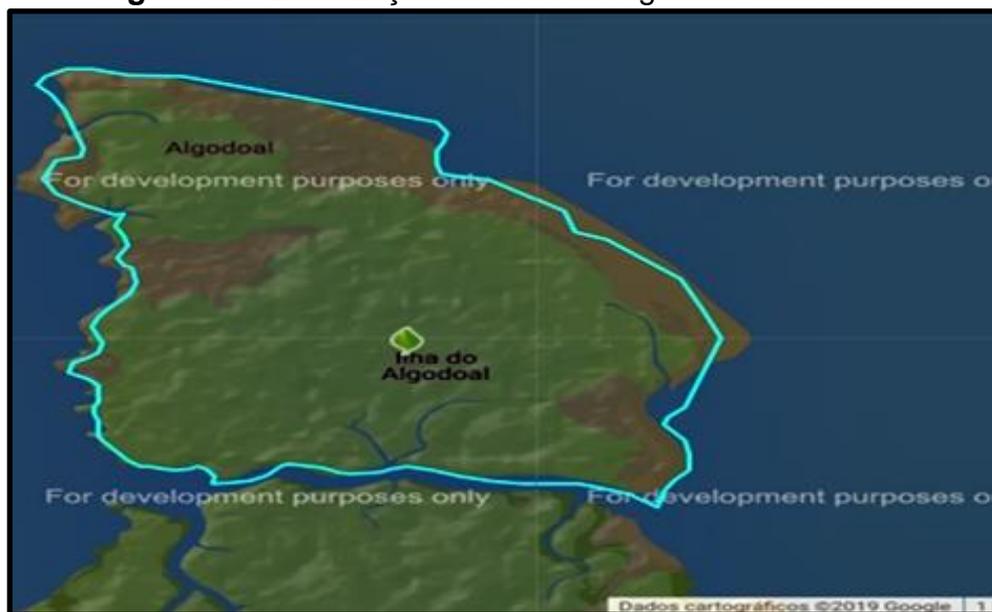
Compreendendo a dimensão do debate em torno das UCs e suas diretrizes, destaca-se que nesta seção não se aprofundou no campo: dos incentivos, isenções e penalidades; das reservas da biosfera e das disposições gerais e transitórias, de seus respectivos capítulos. A proposta da inserção da UC neste capítulo foi apresentar o conceito, normativas e as categorias das Unidades de Conservação, para que se tenha um entendimento contextual amplo do lugar em que a pesquisa está situada.

#### 2.2.2 Unidade de Conservação de Uso Sustentável: APA de Algodual: a Caminho de Fortalezinha

Após o enunciado conceitual sobre Unidades de Conservação, este último tópico apresentará a categoria de Uso Sustentável da Unidade de Conservação de Maracanã, APA de Algodual/Maiandeuá e suas referentes vilas de Algodual, Mocooca, Camboinha e Fortalezinha.

A Área de Proteção Ambiental de Algodual/Maiandeuá é a primeira Unidade de Conservação Estadual do Sistema Estadual de Unidade de Conservação (SEUC) do Pará, criada pela Lei nº 5.621, de novembro de 1990, também é a primeira Unidade criada pelo Estado na Zona do Salgado Paraense. Seu processo de criação começou no ano de 1989, iniciando a partir de uma observação feita pela população local, em buscar preservar as belezas e os recursos naturais, diante do crescimento do turismo local, que teve início na década de 50, na figura abaixo encontra-se a localização da APA de Algodual, segundo os dados do portal do Instituto Socioambiental (ISA, 2019) Unidades de Conservação no Brasil:

**Figura 07**– Localização da APA de Algodoal/ Maiandeua



Fonte: <https://uc.socioambiental.org>.2019.

A APA é formada por duas Ilhas separadas por um furo, chamado de Furo Velho/Igarapé das Lanchas, com uma extensão de aproximadamente 2.378ha. A Ilha de Algodoal tem uma área de 358ha e Maiandeua mede 1.993ha, constituídas por quatro Vilas (Algodoal, Camboinha, Mocooca e Fortalezinha).

O acesso pode ser realizado através do Município de Marapanim ou Maracanã. O Trajeto por Marapanim é feito pela rodovia Br-316, PA- 136, até o porto de Marudá e atravessar pelo rio Marapanim. Já o acesso feito por Maracanã se dá pela rodovia BR-316, PA-395 e a Estrada do Quarenta até o Porto do Quarenta, atravessar o Furo do Mocooca, acessa a APA da Vila de Mocooca, ao sudoeste da APA.

A Gestão da APA é realizada pela Gerência da APA de Algodoal/Maiandeua da SEMA-PA, criando em 2007 e pelo Conselho Gestor, criado no ano de 2006. É proibido a circulação de veículos na Área, apenas o uso de carroças.

O nome Algodoal está relacionado a existência de uma planta denominada de algodão-de-seda e o nome Maiandeua, tem origem tupi, que significa Mãe da Terra. A APA de Algodoal/Maiandeua agrega uma diversidade de ecossistemas, como igarapés, praias, dunas, restingas litorâneas, campos naturais salinos (Apicuns), manguezais, bosque de mata primitiva, lagos e furos. Com vegetação do bioma costeiro, segundo os dados da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) (2007) a APA apresenta 54 espécies, que são utilizadas com fins alimentícios, terapêuticos, na

construção civil e para geração de energia. Na área de manguezais são encontrados os tipos: Mangue-Vermelho, Mangue-Preto ou Siriúba e Mangue-branco.

A fauna que corresponde na APA, de acordo com SEMA (2007) é de 25 espécies de animais terrestres, exemplos: macacos de cheiro, capivaras, gato do mato, paca, cutias e camaleões. As espécies aquáticas encontradas correspondem a uma variedade de “peixes (raias, tubarão e cação), cetáceos (golfinhos), sirênios (peixe-boi), quelônios (tartarugas), crustáceos (caranguejos, siris e camarões) e bivalves (turus)” (SEMA, 2007, p. 17). Foram identificadas 117 espécies de aves, destacam-se: os papagaios, tucanos, pica-paus, garças e gaviões.

O clima divide-se em dois períodos, com chuvas mais intensas que ocorrem entre fevereiro e abril e período menos chuvoso entre os meses de setembro a novembro. A rede hidrográfica é formada pelos furos, lagos e igarapés, influenciados pelas marés da zona do salgado. A parte geológica compreende a da plataforma Bragantina, com formações decorrentes da fase Pirabas e Barreira e sedimentos do período Pós-Barreiras. Formada pelo Planalto Costeiro e Planície Costeira, em falésias ativas e inativas, praias, dunas vegetadas e planaltos salinos.

Após essa breve identificação da APA de Algodual/Maiandeuá, começamos nosso percurso pelas Vilas que integram essa Área, até chegarmos à Vila de Fortaleza. Iniciamos pela Vila de Algodual, a maior ilha da APA, situada na parte noroeste da Área de Proteção, é a única vila da Ilha de Algodual, cercada pelo rio Marapanim e por seus furos, que liga Furo Velho até o Oceano Atlântico (SEMA, 2007).

O acesso se dá pela travessia do rio Marapanim, entre a vila (Ponta do Mamede) e o Porto de Marudá, que dura aproximadamente 30 minutos a 01 hora, dependendo do fluxo das marés. As ruas que formam a vila não são pavimentadas, o transporte é realizado com charretes puxadas a cavalos, as casas em sua grande maioria são de alvenaria, mas ainda há moradias de madeira na parte mais afastada do Ponta do Mamede.

As manifestações culturais na ilha são marcadas pelos festejos religiosos, rodas de carimbó<sup>9</sup>, chamado pelo Mestre Chico Braga de carimbó de pau e corda,

---

<sup>9</sup> Nome em tupi, refere-se ao tambor com o qual se marca o ritmo, chamado CURIMBÓ (tambor grande feito de tronco de árvores). O Carimbó surgiu na zona do salgado paraense, onde tem sua expressão mais forte nos Municípios de Marapanim, Curuçá e Maracanã, onde está a APA de Algodual-Maiandeuá. Dois mestres carimbozeiros de Algodual tornaram-se bastante conhecidos:

ritmo predominante na Vila, organizado pelos nativos da ilha, com Mestres Praianos, tendo sua origem no carimbó do festejo de São Benedito no barracão de Dona Margarida Menezes (Magá) de acordo com o Documentário Mestres Praianos do Carimbó de Maiandeuá (2015).

A maior parte da população da APA encontra-se na Vila de Algodal, a principal atividade econômica na vila é a pesca artesanal, realizada por pescadores com dedicação totalmente exclusiva à atividade, que em suas canoas saem até os locais de pesca, onde há uma embarcação mãe, regionalmente conhecida como “geleira”, com gelos mantidos em caixa para conservar o peixe e assim é levado para comercialização.

Além da pesca, o turismo local também é uma atividade econômica, intensificado em alta temporada que ocorre no período de feriado da semana santa, férias escolares e festas de final de ano. A seguir, algumas imagens da Vila de Algodal:

**Figura 08** – Ponta da Mamede Algodal



Fonte: <http://www.guiaviajarmelhor.com.br>. Gustavo Albano

**Figura 09** – Vista área da Vila de Algodal



Fonte: <http://www.guiaviajarmelhor.com.br>. Gustavo Albano

**Figura 10** – Ruas da Vila e Charretes usadas pela população



Fonte: Fonte: <http://www.guiaviajarmelhor.com.br>. Gustavo Albano.

Na figura 08 apresenta-se o pequeno porto do Mamede, local onde são realizadas travessias para o porto de Marudá e outras localidades, já na figura 09 é uma vista panorâmica da vila de Algodal e na figura 10 trata-se de uma das ruas da vila, como pode ser observado não há asfalto e a locomoção é feito por charretes e carroças.

A segunda Vila da APA de Algodual é a Vila de Camboinha, localizada às margens do rio Marapanim, parte sudoeste da APA. Seu acesso é feito através do transporte fluvial, com frete de embarcações, que saem do Ponta do Mamede na Vila de Algodual até o porto da Vila de Camboinha, com duração de aproximadamente 20 minutos. O acesso também pode ser feito por via terrestre, por trilhas entre as vilas de Algodual e Fortalezinha.

A Vila de Camboinha é a menor das quatro vilas da APA, sua principal atividade econômica também é a pesca artesanal, com predominância da pesca do camarão, conhecido como piticaia (*Xiphopenaeus kroyeri*), a qual é comercializado na localidade e em outros municípios, como Belém, Maracanã, Castanhal, Igarapé Açu, Santa Maria e São Miguel (SEMA, 2007), o peixe e camarão são a base alimentar da população local que reside na Vila.

As manifestações culturais envolvem as festas religiosas, festas escolares e eventos organizados pela Associação dos Morados da Vila de Camboinha (AMC). Com base nos dados da (SEMA, 2007) a cultura é marcada pela produção do artesanato usados no cotidiano feito pelos moradores, como construção do pulsar, a rede de pesca, tarrafa, cestas de miriti, crochê, reciclagem de materiais usados na decoração.

A terceira Vila da APA de Algodual/Maiandeu é a Vila de Mocooca, situada na parte sudeste da APA, rodeada pelo rio Maracanã e pelo Furo de Mocooca, sendo a segunda entrada da APA. O acesso à localidade se faz pelas embarcações (canoas e rabeta) no Furo de Mocooca, entre o Porto da Vila e o Porto da Vila do Quarenta, também pode ser realizado por trilhas na Vila de Fortalezinha.

Atividade econômica está centrada na pesca artesanal por meio da pesca de currais e da coleta de caranguejos, em atividades comerciais como: pequenos estabelecimentos comerciais, bares, mercearias e botecos, extrativismo animal, agricultura e atividades turísticas em meses de alta temporada.

As manifestações culturais também envolvem os festejos religiosos como o dia de São Pedro, no mês de junho, danças típicas como quadrilhas e rodas de carimbó. O artesanato também está presente da comunidade de Mocooca, a produção de artigos em crochês, colares, pulseiras, bordado, sandálias e artigos da pesca.

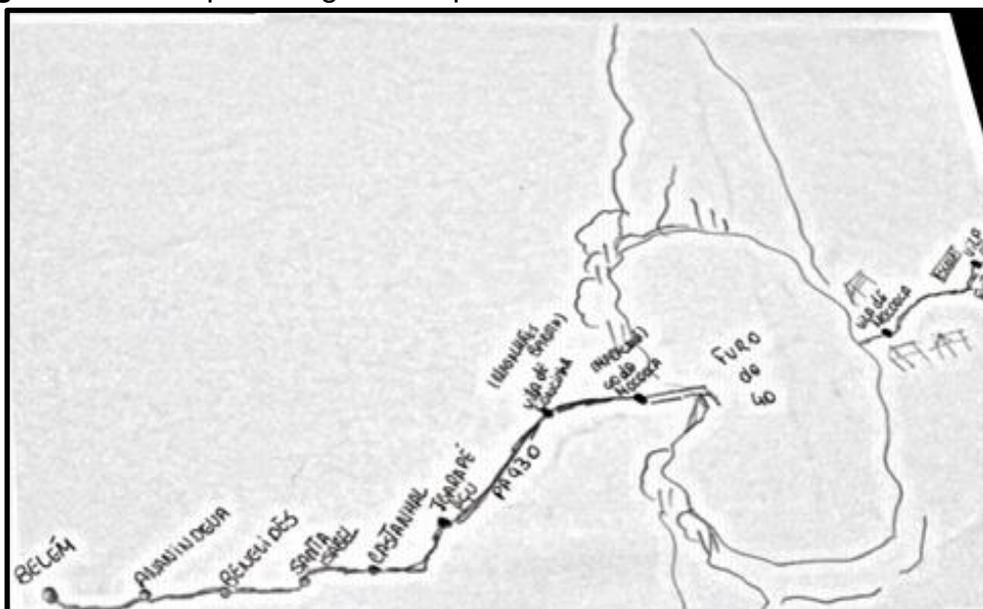
Depois de percorrer as três Vilas da APA, Algodual, Camboinha e Mocooca, chega-se a Vila de Fortalezinha, localizada entre a Vila de Mocooca e o Igarapé do

Mupéua, na ilha de Algodão/ Maiandeuá, segundo Santana (2006) a vila é conhecida entre os pescadores e seus familiares como Fortaleza de Mocooca ou Fortalezinha, uma Vila Pesqueira às margens do rio Maracanã, região costeira da Zona do Salgado.

O acesso à Vila pode ser realizado pela travessia no Porto da Vila, que fica em frente à praia de Fortalezinha e também pode ser feito pela BR – 316 passando por diversas localidades, Castanhal, Igarapé-açu, Magalhães Barata, até a PA – 430 que liga a Vila da Concinha em Magalhães Barata à Vila do 40 do Mocooca, no município de Maracanã, estrada de terra de difícil acesso, com muitas crateras, que fazem com que os automóveis trafegam de forma cautelosa durante o caminho.

Após este caminho chega-se à comunidade do 40 do Mocooca, no Porto do Quarenta, onde ficam as embarcações que fazem a travessia no furo do 40 que também se liga ao rio Maracanã. Chega-se ao outro lado do furo onde está situada a vila de Mocooca, realizando uma trilha a pé de aproximadamente 60 minutos até chegar na Vila de Fortalezinha. A seguir algumas imagens da pesquisa de campo inicial até a chegada em Fortalezinha:

**Figura 11** – Croqui do registro do percurso realizado de Belém à Fortalezinha



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Apresentação do croqui acima, tem como objetivo exemplificar o trajeto realizado na visita de campo, situando as localidades percorridas durante a viagem. O registro foi elaborado no diário de campo no mês de Setembro de 2018.

**Figura 12** – Chegada no 40 do Mocooca



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

A figura acima retrata a chegada no 40 do Mocooca, nessa região o acesso é difícil, apenas carros e micro-ônibus conseguem chegar até o ponto evidenciado na imagem, uma observação importante sobre as ruas de terra, não há asfalto que torna muitas vezes inviável chegar até a comunidade, principalmente no período de inverno, que resultam na formação de depressões nas ruas do 40 do Mocooca.

Muitos moradores relatam que a Prefeitura de Maracaná tem conhecimento da situação atual da vila, entretanto a gestão do município é ausente e não encaminha as devidas diligências.

**Figura 13** – Porto do 40 do Mocooca



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Na figura 13 apresenta-se o local de onde as embarcações fazem as travessias do 40 do Mocooca, para as vilas de Mocooca, Camboinha e Fortalezinha.

**Figura 14**– Travessia de rabeta no Furo do 40 do Mocooca



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

A figura 14 representa o momento de travessia na rabeta “baluarte” pelo Furo do 40 do Mocooca, uma travessia que dura aproximadamente 5 minutos, dependendo do fluxo das marés, já na figura 15 apresenta-se o Furo do 40 Mocooca, banhado pelo rio Maracaná.

**Figura 15** – Furo do 40 do Mocooca



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Após a travessia de rabeta chega-se à vila de Mocooca, pelo caminho encontra-se muitas pedras e uma paisagem moldada pelas interferências naturais e as marcas da ação da maré alta no inverno.

Logo na descida da embarcação percebem-se alterações na praia, decorrentes do processo de erosão, uma parte da praia foi coberta por pedras, a vegetação de coqueiros e outras plantas foram arrancadas pela força marinha, que avançou em direção às moradias, diminuindo o espaço de habitação, o que levou a migração das famílias de pescadores para parte alta do relevo.

Além deste processo, o avanço do mar e do manguezal contribuiu para a saída de moradores que abandonaram suas residências no local. Foram registradas algumas imagens de casas abandonadas no início de Mocooca, como podem ser observadas a seguir:

**Figura 16** – Caminho até à Vila de Fortalezinha



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

**Figura 17**– Coqueiro Arrancado pela força da maré alta



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Na imagem acima visualize-se um coqueiro derrubado com suas raízes expostas, o registro foi feito durante o caminho em Mocooca, segundo as informações de alguns moradores o fenômeno sempre ocorre no período da maré alta, onde a força da água acaba derrubando as árvores em torno da beira da praia. No caminho para vila de Fortalezinha foram observadas moradias de alvenaria, igrejas católica e protestante e a escola que é o ponto de referência que demarca a Vila de Mocooca da Vila de Fortalezinha.

Nota-se a diferença da organização espacial entre as duas comunidades, na Vila de Mocooca as residências são organizadas em estilo "arruado", enquanto a Vila de Fortalezinha é separada em ruas, recebem denominação e a divisão espacial do lugar é de forma horizontal e vertical, em sua margem há estabelecimentos comerciais pequenos, com exemplo: padarias, tabernas, restaurantes, alguns bares, pousadas, serviços de saúde, posto médico, ressalta-se que não há posto policial na comunidade.

Durante a última visita de campo em janeiro de 2020, verificou-se que ocorreram algumas mudanças no trajeto de Mocooca para Fortalezinha, uma delas foi a inserção de placas de sinalização da APA de Maiandeuá pelo Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará (Ideflor-bio), a implementação dessas placas ocorreram no ano de 2019.

**Figura 18** – Placa de sinalização da APA de Maiandeuva em Mocooca



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2020.

**Figura 19** – Escola de Fortalezinha ponto que demarca à Vila de Mocooca e Vila de Fortalezinha



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

A imagem da escola acima é “marcador” entre o limite entre Mocooca e Fortalezinha, sendo que Mocooca fica antes da escola e Fortalezinha fica depois da escola, no ano de 2019 a escola passou uma reforma, a imagem acima foi registrada antes desse processo. As fotografias acima fazem referência às impressões sobre o acesso, localização, aos aspectos sociais, características da

paisagem natural e espacial e algumas problemáticas encontradas e relatadas pela comunidade de Fortalezinha.

As imagens apresentadas, evidenciam o trajeto realizado até chegar a Vila de Fortalezinha, que de acordo com Santana (2006) e seus estudos sobre a área comenta que alguns antigos moradores relacionam a origem do nome de Fortalezinha, com uma edificação de pedras, em formato circular construída na comunidade por padres missionários no século XIX. Para o imaginário popular a construção é mal-assombrada e que haveria um pote de ouro enterrado neste lugar.

Segundo informações concedidas na entrevista com a Moradora Maria do Rosário, a vila de Fortalezinha era chamada de Maiandeuá, mas com a edificação em pedras a população começou associar como uma possibilidade de referência para a comunidade. Nesse sentido, como é um elemento marcante na história da localidade, destaca-se também esse símbolo na tessitura para caracterização da vila, como mostra a imagem a seguir:

**Figura 20** – Construção de Pedra em Formato Circular



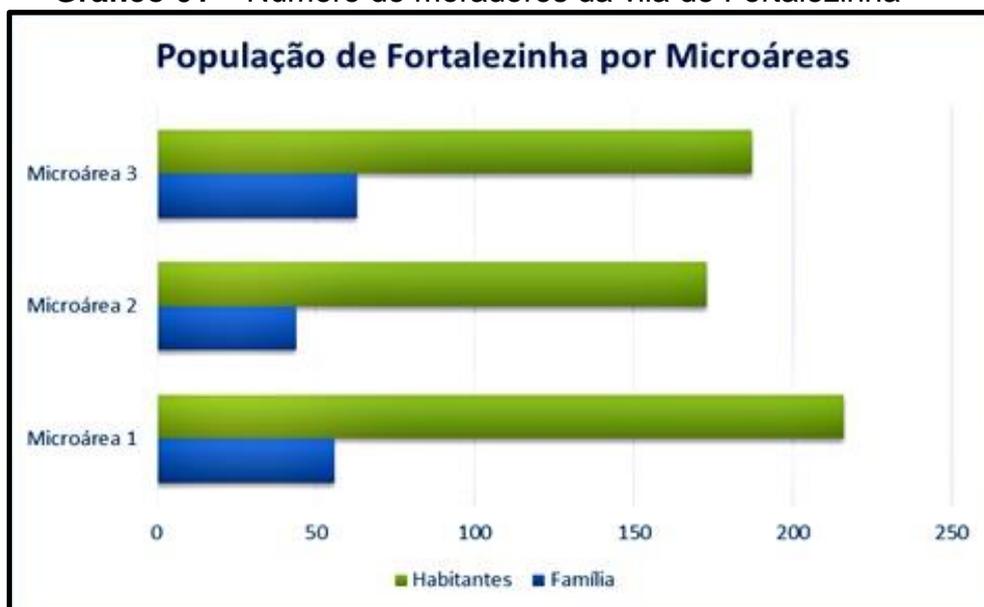
Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2020.

A comunidade pesqueira tem sua formação a partir dos laços de parentescos entre os moradores, as tarefas do cotidiano são feitas coletivamente, como exemplo atividade da pesca, limpeza dos roçados, dos poços, das ruas e do preparo da farinha (SANTANA, 2006, p.398).

Os dados em relação ao número de habitantes da vila de Fortalezinha foram verificados com base nas informações da pesquisa de campo, obtidas com as famílias cadastradas no posto de saúde, verificadas com os agentes comunitários da localidade, que repassaram o levantamento de acordo com suas áreas de atuação, na qual estão organizados por micro áreas, que também inclui a Vila de Mocooca.

De acordo com Luiz Carlos Teixeira agente comunitário da microárea 1 que compreende área de Mocooca e uma parte da Vila de Fortalezinha e outros dois agentes, repassaram o número geral de famílias e moradores, não apresentando o número de habitantes por faixa etária e gênero. À vista disso, seguem os dados de 2018:

**Gráfico 01 – Número de moradores da vila de Fortalezinha**



Fonte: Pesquisa de campo/2020.

Apresentação dos dados, segue a ordem decrescente de organização em microáreas. A microárea 3 Mocooca e uma parte de Fortalezinha, o agente comunitário de saúde responsável foi Luiz Carlos de Lima Teixeira informou que há 58 famílias em Mocooca, 5 famílias em uma parte de Fortalezinha, totalizando 187 pessoas.

Na microárea 2 Fortalezinha o agente comunitário de saúde responsável foi Moacir Modesto Teixeira informou que há 44 famílias em Fortalezinha, totalizando 173 pessoas. Já a microárea 1 agente comunitário de saúde responsável foi Aldo Rodrigues Carrera informou que há 56 famílias cadastradas, totalizando 216

pessoas. Sendo assim, Fortalezinha tem em média 576 habitantes, considerando os dados do último cadastro realizado pela prefeitura de Maracanã em 2018.

As atividades econômicas da comunidade estão pautadas na pesca artesanal, na agricultura, os pequenos comércios como, bares, mercearias, panificadoras e pequenos restaurantes, a Vila é a segundo lugar mais procurado na APA de Algodual/Mainadeua, assim o turismo também se configura como uma atividade econômica da localidade em períodos de alta temporada, feriado, julho e final de ano.

A infraestrutura da comunidade ainda é precária, na Vila só há 1 posto médico, uma escola, não há policiamento, as ruas não são pavimentadas, assim como em Algodual não é permitido a entrada de veículos, entretanto, há circulação de motos sem placas circulando por Fortalezinha. O contexto cultura é marcado por manifestações religiosas, escolares e pelas rodas de carimbó, com o grupo cultural Filhos de Maiandeua.

As belezas naturais são os atrativos principais da vila de Fortalezinha, seu aspecto ambiental é marcado pela presença de praias, áreas de terra firme com vegetação, como os coqueiro na imagem abaixo e manguezais e uma grande diversidade de ecossistemas marinhos e terrestres. Uma curiosidade a respeito de Fortalezinha, por sua localização geográfica, é que na vila somente pode ser visto o nascer do sol.

**Figura 21** – Praia de Fortalezinha



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Durante a visita de campo foi observado na parte baixa da Vila de Fortalezinha a praia como mostra a figura acima, também trata-se de uma área de trabalho dos pescadores, onde os mesmos se organizam para a pesca de curral e de rede, para o conserto de barcos e rabetas, manutenção do curral, bem como atuam também nos restaurantes e bares, recepcionando os turistas, amigos, familiares que frequentam a comunidade.

**Figura 22** – Praia de Fortalezinha e Local de Trabalho dos Pescadores



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Na praia também foi observado que o processo de erosão está ocorrendo de forma intensa e rápida, se aproximando das áreas onde estão construídos os bares e restaurantes, alguns bares e também uma parte da vegetação de coqueiros não existem mais, devido a este processo, para amenizar os impactos das águas, os proprietários dos estabelecimentos estão construindo barreiras feitas de pedras retiradas da praia. Uma prática que vem sendo criticada pelos próprios moradores que ressaltam a ausência de fiscalização do Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará – Ideflor-bio, órgão responsável pela manutenção da Política Ambiental na APA de Maiandeuá.

**Figura 23** – Pedras retirada da beira da praia em barragem no bar comercial



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Ressalta-se que durante a visita de campo alguns moradores relataram sobre o avanço da maré, devido a retirada das pedras feita por outros moradores, como mostra a figura anterior, o que acaba influenciando no processo de erosão avançando em direção as falésias (SANTANA, 2006, p. 399) alterando diretamente na força do fluxo das águas.

As chuvas fortes que ocorrem entre os meses de janeiro até abril, como pontua Santana (2006), acabam deixando o solo com deformações, a qual dificultam o trajeto de quem caminha pela área. Os manguezais estão avançando para área da praia, o que acaba resultando o impedimento da passagem dos pescadores.

**Figura 24** – Praia de Fortalezinha no período de chuva



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Em terra firme, outra problemática se apresenta animais que vivem soltos como cavalos e bois, sujam as ruas de fezes e urina, pisoteiam o solo e invadem os roçados dos comunitários. No centro da ilha está ocorrendo o desmatamento de muitas árvores centenárias e típicas da região, com motosserras sem a devida fiscalização, tendo em vista que esta área foi escolhida pela comunidade para ser preservada e garantida no Plano de Manejo da APA (segundo relatos dos antigos Coordenadores do Grupo Ambiental que existia em Fortalezinha - GAF).

Os registros acima citados fazem referência às impressões sobre o acesso, localização, aos aspectos da paisagem natural e espacial, algumas problemáticas encontradas e relatadas pela comunidade de Fortalezinha, que demarcam a caracterização do *lócus* da pesquisa.

### 3. O GRUPO AMBIENTAL DE FORTALEZINHA

Nesta seção apresento o sujeito-objeto da pesquisa, elencando as principais referências que demarcam a trajetória do GAF, assentada nas narrativas dos participantes que concederam entrevistas durante a pesquisa de campo, reconhecendo a importância da memória individual e coletiva dos integrantes e suas vivências durante atuação no grupo.

Além dessas narrativas, destacam-se, também, os registros de observação de campo e de observação participante. Relacionando também com algumas informações obtidas em documentos oficiais, como exemplo o Estatuto Social do Grupo, bem como compreender quais foram os fatores constituintes de sua criação e qual foi o papel da comunidade de Fortalezinha durante esse processo.

#### 3.1 Entre memórias e histórias do Grupo Ambiental de Fortalezinha

Alicerçado no instrumental da pesquisa (APÊNDICE B) com os moradores e agentes externos que atuaram no grupo, foram formuladas 10 perguntas pontuadas no tópico 2 do roteiro da entrevista, sobre a origem e desenvolvimento do GAF, que possibilitaram apreender um pouco da história do grupo na vila de Fortalezinha.

Considerando o papel da memória social ou coletiva como fonte de informações de acontecimentos do passado, possibilitando reconstituir o que foi o GAF e suas respectivas ações, revelando uma nova possibilidade de compreender o percurso do grupo na comunidade, por meio de um panorama plural e singular, específico da realidade pesqueira, substanciado a partir dos dados das entrevistas da pesquisa de campo, destaco a seguinte citação.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p. 435).

Le Goff (2013) ao abordar duas concepções de memória, onde a primeira designa a memória como um elemento principal da identidade, podendo ser individual ou coletiva. A segunda sendo a memória social como um processo que

emerge a partir da oralidade e subsidia conceitualmente a construção do debate em torno da memória do Grupo Ambiental de Fortalezinha. Nesse direcionamento, o estudo das narrativas dos moradores envolvidos, a experiência da ação coletiva, revela suas respectivas memórias individuais e seus saberes, uma possibilidade de interpelar a memória coletiva do grupo.

Ao analisar as narrativas desses sujeitos, a história do GAF vai sendo anunciada em sua incompletude, ao falar sobre memória, sua ocorrência é sempre atual. Memória e história ocupam lugares antônimos, mas estão entrelaçadas, uma vez que, “tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. (...) a necessidade de memória é uma necessidade da história” (NORA, 1993, p. 14).

Ponderar a memória é também ponderar a história, história de vidas, história de uma comunidade, história de uma cultura, de saberes, de conhecimentos e de experiências.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou fluentes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções (NORA, 1993, p.9).

O Grupo Ambiental de Fortalezinha tem sua história assentada tanto na oralidade de seus respectivos atores, que participaram da ação na comunidade, quanto na escrita, que foi usada pelo grupo para racionalizar e sistematizar sua experiência e dá um estatuto de formalidade jurídica e político-pedagógico. Diante disso, as informações da entrevista com Manoel Teixeira, conhecido na comunidade como “Preto”, um dos fundadores do grupo, sinaliza o marco inicial do GAF relacionando com sua vivência em um outro movimento de cunho religioso, e não ambiental ligado à igreja católica, denominado de JUACRI (Jovens Amigos de Cristo) tendo como local de atuação a Vila de Algodal.

Manoel Teixeira relata que durante essa experiência no JUACRI em Algodal, percebeu que alguns moradores não atentavam para questão do reconhecimento de seus direitos, enquanto moradores da localidade.

*Enquanto morador eu nasci, me criei aqui e aí a gente tinha um trabalho dentro da igreja, voltada não pra essa da questão [ambiental], mas a questão religiosa, né, que o grupo de jovens e tudo. E aí eu entreguei aqui, acho que eu assumi uns dois anos da igreja. Depois eu fui pra Algodoal, aí organizei esse movimento da igreja né, que era o Juacri (Jovens Amigos de Cristo) e aí, então nessa minha vivência eu percebi que a própria juventude ali de alguns moradores, eles assim, não tinha muita perspectiva pra essa, pra essa questão de questionar os direitos deles, né (MANOEL TEIXEIRA).*

Manoel Teixeira sublinha que em Algodoal tinha uma Associação Comunitária de Desenvolvimento da ilha de Maiandeuá (ACEDESPIM) que em sua área de abrangência estava a Ilha de Maiandeuá, voltada para as questões do meio ambiente, organizada por pessoas de fora que estavam morando em Algodoal e acabaram convidando alguns nativos para participar desse movimento.

Entretanto, segundo Manoel, quem tinha o posicionamento de questionar sobre a questão ambiental eram os moradores de fora e não os nativos da ilha. Havia, segundo o mesmo, tanto uma imposição e silenciamento sobre os de “dentro” pelos “de fora” da comunidade, demarcando uma evidente forma de dominação e cerceamento de direitos e de participação da população da comunidade, quanto um certo conformismo por parte da população local, fatores que lhe geraram um grande desconforto, descontentamento.

*Um grupo de pessoas que estavam morando em Algodoal que vieram de fora e pegaram alguns nativos, né? Pra fazer parte. Só que é assim, quem questionava não era os nativos, né, era o pessoal de fora pela questão do entendimento, né? E aí nessa minha vivência dentro da igreja e eles repassaram assim alguns lances, né, que eles não tinham direito de questionar, sabe? Então aquilo me incomodou, né? Me incomodou muito e eu percebia também que eles deixaram muito que o pessoal de fora tomasse atitudes por eles, entendeu? Com relação a essa questão da natureza do lixo, né, da preservação da ilha e aquilo me questionava (MANOEL TEIXEIRA).*

Para o entrevistado, a indagação acerca dos problemas ambientais que interferiam no cotidiano da Vila de Algodoal, decorrentes do crescimento do turismo local, surgiu com a experiência do grupo de jovens que durou o período de seis meses. Após esse momento, Manoel Teixeira retorna à Vila de Fortalezinha com a preocupação em relação ao aumento do lixo que poderia atingir futuramente Fortalezinha, mas também outros problemas, como turismo e a venda de imóveis por um preço abaixo da média local.

*Aí, quando eu entreguei na igreja, fez seis meses a direção lá do grupo do movimento. Aí, eu percebi que essa problemática da questão do lixo ela vinha atingir Fortalezinha, então logicamente com os anos, né, o turista ia descobrir Fortalezinha e conseqüentemente, os problemas iriam, né, aumentar aqui, a questão da especulação, a questão do lixo sobretudo, né. Aí, foi quando eu voltei de lá e fui. Eu reuni os grupos. Os jovens que estavam comigo na igreja eram mais ou menos uns doze. Então eram todos os adolescentes com doze anos treze anos. Aí eu tive que ir na Casa dos Pais, né, pedir pra eles pra gente criar um movimento (MANOEL TEIXEIRA).*

No trecho acima, o entrevistado já sinaliza a primeira movimentação com alguns jovens da vila para a mobilização do Grupo Ambiental de Fortalezinha, nesse momento, nota-se que no início, antes da formação do GAF, o grupo que ainda não era denominado com a temática ambiental, estava vinculado a igreja católica, que na época concentrava jovens em movimentos sociais internos:

*Os movimentos sempre foram vinculado com a igreja, porque a Igreja Católica, Evangélica sempre criaram os movimentos aqui, né, mas muito voltado para as questões religiosas, mesmo né. Agora, o GAF esse movimento, ele surge em parceria com a Igreja com a Igreja Católica, porque os jovens eram tudo da igreja, na Igreja Católica, né (MANOEL TEIXEIRA).*

Todavia, o GAF surge como o primeiro movimento que se atenta para as questões ambientais e outras problemáticas sociais da Vila de Fortalezinha, Manoel Teixeira tem a iniciativa de criar o grupo em conjunto com alguns jovens da comunidade na época, abaixo descreve o momento dessa organização:

*Foi quando a gente nos reunimos, né. Já preocupado nisso, a gente reuniu numa tarde, ali, na casa da Tia Hilda, reunião mais ou menos, eram doze a treze jovens, né, todos aqui, mas eles eram adolescentes. Não tinham ainda assim muita responsabilidade, mas nós nesse dia a gente, nós discutimos e eu toquei no assunto com relação a questão de Algodoal. A questão do lixo, né, e foi aí que o pessoal aceitaram, né (MANOEL TEIXEIRA).*

Ivan Teixeira morador de Fortalezinha e ex-integrante do grupo em sua definição sobre o que foi o GAF, reforça a narrativa anterior, frisando sobre a situação do lixo na comunidade tendo como exemplo o crescimento do turismo encontrado em Algodoal, mas aponta, também, para o problema da falta de participação e de responsabilidade do poder público estadual e municipal, bem como da própria comunidade.

*A gente via que o fluxo de pessoas tavam aumentando e não se preocupava com essa questão ambiental, né? Ai então, a gente dizia assim: “com a demanda do turismo aumentando, logicamente que a questão do lixo, ela vinha se lastrar cada vez mais, né”. Aí, então surgiu essa preocupação da gente “poxa, nós tivemos como exemplo Algodoal, Algodoal na época de férias assim, depois de férias, a gente via que a, a quantidade de lixo que as pessoas deixavam era muito grande”, aí não tinha certo tratamento, né? Nem a prefeitura, nem o governo, então deixava muito à deriva da própria comunidade, mas a própria comunidade em si, não tava muito preocupada com a questão do lixo (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Ivan ao lembrar do marco inicial do grupo e os anseios dos demais participantes, demonstra que a memória do GAF estava diretamente ligada à função de uma sensibilização socioambiental e à participação da comunidade, fundamentada em saberes, vivências e conhecimentos específicos de uma comunidade tradicional pesqueira, organizada e operacionalizada de forma coletiva.

Denunciando tanto a ausência da gestão municipal e estadual na implementação de uma política direcionada para o tratamento do lixo, como chama atenção para o protagonismo da comunidade e de seus saberes mesmo diante da falta de condições estruturais para tal, fatores estes que impulsionaram para o envolvimento com grupo:

*Se a gente não tem um, não tem um apoio do município, da prefeitura, não tem gari, não tem nada, aí, nós mesmo vamo fazer, nós fomo, coletava todos finais de semana, a gente saia coletando, coletava, colocava num, num ponto estratégico. Aí e agora como é que a gente vai fazer pra transportar? vamo transportar? vamo queimar? o que que é pra fazer? Aí, surgiu essa preocupação, né! Porque lixo a gente não pode tá jogando também em qualquer canto, nem queimando também, de qualquer forma vai poluir, né? Aí, então surgiu essa preocupação (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Pode-se inferir que é nesse momento que os jovens, tendo Manoel Teixeira à frente do movimento, começam o processo de envolvimento e articulação do grupo em relação a princípios relacionados a temática ambiental e possíveis implicações na Vila de Fortalezinha, assim como a inserção de agentes externos que auxiliassem, também, no processo de criação do GAF.

*A gente cria um movimento pra discutir essas questões ambientais, né? Porque brevemente iria nos atingir e assim e o pessoal daqui, a Ilha de Fortalezinha, mesmo eles sempre foram muito mais apegados essas questões, né? De lutar pelos valores da terra, daqui do nosso lugar e foi daí que a gente pô, mas a gente quer discutir essa questão do lixo. A questão ambiental, mas a gente precisa, né? Que alguém nos auxilia, nos oriente, né? Nos dê um norte disso? Foi quando a professora Graça Santana. Ela já estava aqui pela Vila, né? Como pesquisadora também trazendo outras*

*peças. Aí, foi quando surgiu de nós chamarmos a Graça. Ela, né? E ela fazia parte de toda essa discussão, desse todo esse processo, né? O GAF surge basicamente nosso daqui (MANOEL TEIXEIRA).*

O processo de criação do grupo teve a iniciativa da comunidade de Fortalezinha com Manoel Teixeira e os moradores que eram jovens na época no início do grupo, com a faixa etária entre 16 e 18 anos e filhos de pescadores, motivados para discutir inicialmente as questões em torno das problemáticas ambientais, mas que não estava limitado apenas ao campo ambiental.

Aqui destaco um elemento que chamou atenção na entrevista, a autoanálise que Manoel faz sobre si e sobre os outros moradores, em sua fala: *“mas a gente precisa, né? Que alguém nos auxilia, nos oriente, né? Nos dê um norte disso?”* (MANOEL TEIXEIRA). A fala de Manoel problematiza um lógica assentada na racionalidade hegemônica, o interlocutor ao afirmar que precisa do outro para “auxiliar” o processo de criação de um grupo local provoca uma reflexão acerca de como estes participantes se reconheciam como moradores e sua autonomia em um processo de organização de um grupo em uma comunidade pesqueira.

Manoel Teixeira cita também que durante os encaminhamentos para a formação do grupo fizeram o convite à Graça Santana, que é proprietária de uma pousada em Fortalezinha, e pesquisadora na época era vinculada ao Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG)<sup>10</sup>, por meio do qual já tinha uma aproximação grande com a temática ambiental e com localidade, pois já havia realizado algumas visitas à Fortalezinha. Manoel Teixeira convida Graça Santana para auxiliar e orientar nas decisões e ações que deveriam ser tomadas pela comunidade para consolidação e estruturação do Grupo.

Graça Santana aparece no contexto de origem do GAF, visto que Manoel Teixeira e assim como os demais moradores já conheciam o trabalho dela e sua experiência no campo da pesquisa, em particular com os pescadores na zona do

---

<sup>10</sup> Instituição de pesquisa fundada em 1866 na cidade de Belém (PA), local onde foi o primeiro parque zoológico do país, o Museu Goeldi que é responsável pela estação científica localizada na Floresta Nacional de Caxiuanã, no Marajó (PA), onde funciona um laboratório avançado sobre as florestas tropicais. Suas pesquisas estão situadas no campo dos sistemas naturais e socioculturais da Amazônia, atuando na divulgação de conhecimento, organização e manutenção de acervos de referência mundial relacionados à região. Investiga a Floresta Amazônica agrupando dados das Ciências Humanas, Biológicas, Sociais e da Terra. É uma das instituições de pesquisa mais antigas do Brasil, sendo um dos maiores e populares museus brasileiros, estimulando a apreciação, apropriação e uso do conhecimento científico.

salgado, por meio do projeto RENAS<sup>11</sup> (Recursos Naturais e Antropologia de Sociedades Pesqueiras da Amazônia) do Museu Goeldi.

Graça Santana, que na época estava vinculado ao Museu Paraense Emílio Goeldi, seu entrosamento com a comunidade e com os jovens pescadores foi sendo estabelecido paulatinamente no decorrer de suas idas à vila, como ressalta no trecho a seguir:

*Eu comecei a falar da ECO 92, eu comecei a falar da finitude do recurso dos discursos, que havia no mundo inteiro sobre a questão dos recursos humanos e naturais e eles foram se interessando, eu fui falando da pesca. Foi o momento que eu entrei no projeto RENAS. Eu falei da pesca, né? o desaparecimento de vários peixes, né? A pesca predatória a predação do meio ambiente. (GRAÇA SANTANA).*

O contato de Graça Santana foi inicialmente por intervenções artísticas, após esse momento, Graça Santana se reuniu com o grupo de jovens compartilhando a experiência do Museu Goeldi em torno do campo ambiental e da pesca. Manoel Teixeira detalha um pouco desse momento da criação do grupo:

*Começou todo um processo, né? Quando a Graça, ela, a gente trouxe a Graça pra dentro do grupo e ela não vivia aqui, né? Ela vinha muito pouco assim, final de semana, férias, feriados. Ela era Coordenadora, mas que ficava lá em Belém repassando essas informações pra gente, né? E eu ficava aqui tanto que eu viajava, por exemplo, às vezes a gente discutia as coisas aqui, né? Organizava o nosso organograma, né? De atividades. Mas eu ia pra lá com ela. Todas as informações, né? Lá no museu e essas informações eu trazia pra dentro da comunidade. Eu reunia toda a juventude e a gente começava a trabalhar, né? Então a gente tinha todo um planejamento baseado nas orientações dela (MANOEL TEIXEIRA).*

Graça relata que a aproximação com a comunidade se deu com sua chegada à localidade no ano de 1996, em uma viagem a passeio, por intermédio da Secretária da Coordenação de Ciências Humanas do Museu Paraense Emílio Goeldi, etapa inicial em que a pesquisadora relembra o momento em que se aproxima da Vila e os enredos de suas conversas com os moradores, citando alguns elementos temporais das discussões em torno da área ambiental, das matérias

---

<sup>11</sup> Os primeiros estudos sobre populações pesqueiras amazônica realizados pela equipe de antropólogos do Museu Paraense Emílio Goeldi datam dos anos 1967, através dos projetos Marapanim, Quatipuru, Marajo e Antropologia da Pesca, com Lourdes Gonçalves Furtado, Isolda Maciel da Silveira, Maria José Carvalho Brabo, Ruth Cortez, Ivete Nascimento e Arian Nery (in memória). Os três primeiros financiados pela Fonte do Tesouro e pelo CNPq, e o último pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) através do Polo Amazônia. Os três projetos iniciais deram origem ao Projeto Recursos Naturais e Antropologia das Sociedades Marítimas, Ribeirinhas e Estuarinas da Amazônia: Relações do Homem com o seu Meio Ambiente (RENAS), concebido no início de 1990, pela antropóloga Lourdes Gonçalves Furtado, e nesse mesmo ano foi iniciada a captação externa de recurso financeiros.

primas encontradas na comunidade, da interferências do ser humano na natureza e as decorrentes situações da pesca na Amazônia, expressando que os jovens começaram a manifestar interesse pelos assuntos abordados durante suas idas à Fortalezinha.

*Eu fui ficando. Fui indo mais para Fortalezinha e comecei a me entrosar com a comunidade, com a comunidade de jovens, né? Pescadores que vieram até a mim e começaram a conversar e certo dia, eu estava fazendo máscaras e eles pediram que eu fizesse uma máscara de carnaval de palha de coco e foi assim que eu comecei a ter esse entrosamento e depois nós reunimos (GRAÇA SANTANA).*

Ocasionalmente assim, o delineamento do momento de sua participação e da comunidade na formação do Grupo, em fevereiro de 1997:

*Eu fui colocando isso e a gente reunia na casa uma casa vizinha da dona, a mãe da dona Ezidía. Eu reuni esses jovens e começava a falar sobre isso e depois eu comecei a levar a pequenos textos que mostrava essa relação homem - meio ambiente desde a pré-história e tudo comecei, a ler uma série de coisas com eles, ouvir música e tal. Aí, um belo dia fui convidada para criar o grupo. Aí eu disse: “olha o grupo ele tem que ter um nome”, aí todo mundo, disse: “ah, tudo bem, a gente escolhe o nome”. Aí eu coloquei uma panela no meio da casa e eles fizeram assim, num papel vários nomes e colocaram dentro da panela e depois nós sacudimos e o nome que saiu foi o nome Grupo Ambiental de Fortalezinha e todo mundo acatou (GRAÇA SANTANA).*

*O grupo surge da comunidade. A comunidade, não é eu que chego lá. Eles vêm se aproximam de mim, eu fazendo aqueles trabalhos. Eles perguntam como é? Não havia assim uma pergunta direta, porque não era, eles não tinham essa intenção. Foi a gente trabalhando e assim fazendo oficinas mesmo de artesanato. Eu dizia pra eles, muita matéria prima que eles poderiam fazer várias coisas com aquele material. Eu dando incentivo disso (GRAÇA SANTANA).*

O envolvimento de Graça Santana na constituição do Grupo era de auxiliar os jovens moradores e a comunidade na organização das ideias, expectativas e demandas colocadas em pautas durante as primeiras reuniões, para que fossem realizadas propostas de intervenção e ações que pudessem amparar na solução de problemas enfrentados no dia a dia dessas pessoas.

Como destaca a pesquisadora do Museu, o desejo da comunidade passou a manifestar múltiplos temas, haja vista o conjunto de problemas estruturais a que ela estava condicionada, demarcando processos de falta de oportunidade para enfrentar essa estrutura social desigual e excludente da sociedade brasileira, em particular dessas comunidades rurais-ribeirinhas tradicionais da Amazônia.

*A gente começou a organizar a programação a partir dessas pequenas reuniões, das demandas que eles tinham naquele momento. Aí, eles falaram que gostariam de ter um grupo ambiental que trabalhasse a relação homem e meio ambiente, mas eles não queriam só a parte do comportamento de juntar lixo e tal, eles queriam também outras coisas. Aí, eles falaram: "olha aqui, nós não temos uma escola pro segundo grau, só temos pro primeiro grau, se a gente quiser estudar tem que atravessar aquele rio que fica um pouco distante do continente. A questão da saúde, a questão da cultura, falaram da cultura do artesanato que eles gostariam muito que isso fizesse parte da nossa programação. Aí, a gente começou a fazer várias programações baseada nas conversas que nós tínhamos, incentivar o artesanato, levar pessoas que dessem um melhor orientação melhor sobre os instrumentos musicais, principalmente os tambores, né? (GRAÇA SANTANA).*

No primeiro trecho revelado, identifica-se que as discussões no grupo estavam direcionadas para além do campo ambiental e a temática do lixo, eram abordados temas sociais diversos, como exemplo: a precariedade da educação e saúde, a ausência de políticas públicas, restrita oportunidade de trabalho e geração de renda para os moradores, ratificado da mesma forma na fala de Ivan Teixeira:

*Aí, fomos trabalhando dessa forma, fomos trabalhando, trabalhando, aí, outras coisas que a gente via também que havia necessidade de trabalhar dentro dessa parte do meio ambiente era artesanato também, né? Aí, como eu trabalhava, agora não que eu não trabalho mais, mas eu trabalhei muito com artesanato (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Os aspectos acima, podem ser considerados também como complementos na memória e história do GAF, conduzindo-se pela memória da vivência, que para Nora (1993) é a memória verdadeira, onde circulam saberes em silêncio:

Sem dúvida é impossível não se precisar dessa palavra. Aceitemos isso, mas com consciência clara da diferença entre memória verdadeira, hoje abrigada no gesto e no hábito, nos ofícios onde transitam os saberes do silêncio, nos saberes do corpo, as memórias de impregnação e os saberes reflexos e a memória transformada por sua passagem em história, que é quase o contrário: voluntária e deliberada, vivida como um dever e não mais espontânea; psicológica, individual e subjetiva e não mais social, coletiva, globalizante (NORA, 1993, p.14).

Para o autor há uma diferença entre memória verdadeira e memória transformada, a primeira é a memória preliminar da experiência, assentada aos saberes decorrentes do hábito e gesto, na qual se observa uma equivalência como o comentário anterior de Bosi (1993) quando se observa o trabalho da pesca, do artesanato e outras práticas reveladas nas narrativas dos sujeitos sobre a origem do GAF, identificam-se outros saberes decorrentes dessas ações, como: saberes da

pesca, saberes do artesanato, saberes medicinais entre outros, saberes em silêncio na lembrança do grupo.

Um silêncio e esquecimento que é ocasionado, nos termos de Boaventura Santos (2001, 2006, 2010), pelo paradigma hegemônico da ciência moderna ocidental, em particular pela sua “razão indolente”, que produz a não-existência de outros saberes e desperdiça experiências plurais, provocando o “epistemecídio” (SANTOS, 2005).

Já a memória transformada tem uma rigidez em sua base, não condiz com a espontaneidade dos atos, assim não há um saber resultante dessa memória. Embora, a pesquisa não objetive compreender tais saberes destacados, tornam-se pertinente as contribuições de Bosi (1993) nesses elementos da memória, sobretudo na percepção da função social que essas práticas exerciam no grupo.

Em prosseguimento ao processo de criação do GAF e as conexões externas, Manoel Teixeira comenta tais contribuições que o grupo recebia com a interação de outros profissionais, com interlocuções externas com Graça Santana:

*Com isso, a gente foi evidenciando todo o nosso potencial que a gente tinha, por exemplo, pra discutir essas questões ambientais, discutir política, né? E discutir outras coisas que isso nos questionava, por exemplo, a questão dos talentos mesmo, né? Porque a gente tem um celeiro de pessoas que, que trabalham com uma infinidade de coisas, né? Como artesanato, a cultura mesmo e aí, a gente foi descobrindo isso, foi emergido essas coisas a partir do GAF, né? Porque reunia, discutia coisas. E essa interação com o pessoal, né? Que a Graça trazia, fez a gente despertar muitas coisas, né? Essas coisas, a gente discutia essas questões, né? E a gente também discutia esses nossos valores, né, esses nossos valores, mas o GAF, a ideia do movimento, era a gente potencializar novas lideranças pra que quando a gente Nós morremos mais fortificando, né? Repassando de geração pra geração, né? Como os nossos antepassados, né? que não tem diploma de academia, né? De universidade, Mas dentro do saber deles, eles foram repassando (MANOEL TEIXEIRA).*

Considerando os aspectos apontados tanto na fala de Manoel Teixeira como de Graça Santana, interpreta-se que havia uma correlação entre os motivos para a criação do GAF, oportunizando compreender o envolvimento de ambos, porém com delimitações em suas funções.

Procedendo das narrativas desses sujeitos, observa-se que Manoel Teixeira enquanto morador e sua vivência em movimentos com grupos anteriores, organizava os jovens que tinham a pretensão de envolver-se em um grupo na vila, intencionando construir uma autonomia coletiva com os outros integrantes. Já Graça

Santana atuava coletivamente na orientação e sistematização mais técnica dos procedimentos, adequando às necessidades anunciadas no grupo.

Importante mencionar que as informações, repassadas pelos dois entrevistados, foram selecionadas para compor a apresentação inicial da trajetória temporal do GAF, aceitando as manifestações dos demais sujeitos da pesquisa, que quando eram interpelados sobre a origem do grupo, faziam uma observação para atuação de Manoel Teixeira e Graça Santana, como verifica-se nas falas de Cleide Martins e Ivan Teixeira, integrantes entrevistados:

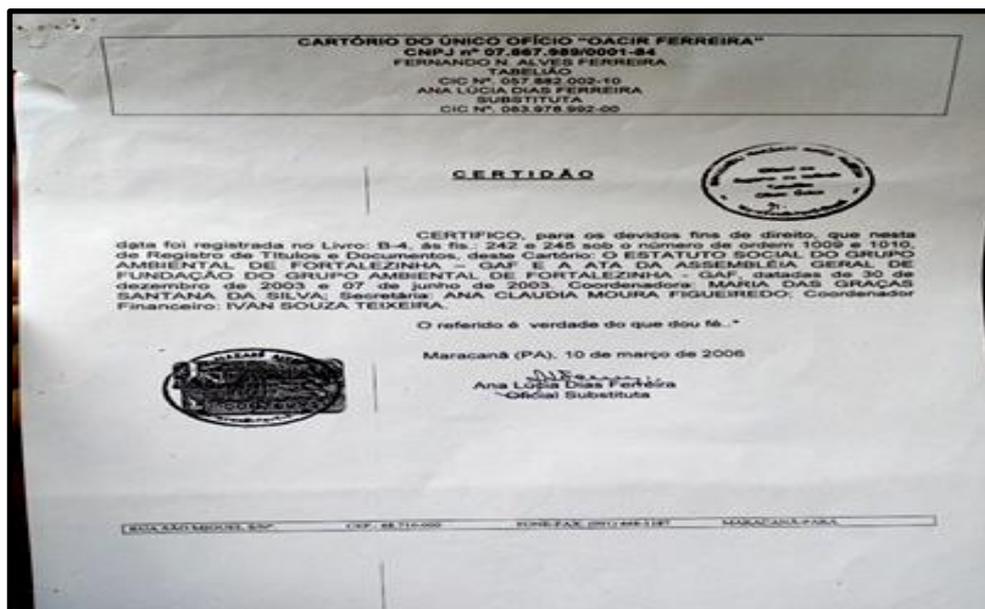
*Como te falei, quando eu participei já era fundado, não sei quando ele surgiu, só quem pode te responder é o Preto que já participava. Eu acredito que foi deles, da Dona Graça, do Preto. Eu não sei te responder assim qual o motivo que eles criaram, mas eu acho que foi assim sobre o desenvolvimento na comunidade, né? Porque na época que tinha o GAF, não tinha outra atividade, só era o GAF mesmo, não tinha outro grupo, né? Ambiental, só era ele mesmo. (CLEIDE MARTINS).*

*Aí, eu fui convidado na época pra trabalhar com, pra participar do grupo, que era o Grupo Ambiental de Fortalezinha, o GAF. Aí, eu fui convidado, eu não sou um dos fundadores, mas eu fui convidado assim, tava recente, acho que tinha, tinha uns seis meses que tinha sido fundado. Aí, os meninos tavam procurando membros, fazendo a inscrição, preencher ficha pra participar, mas eu já conhecia um pouco do trabalho, porque eu convivia aqui, via eles trabalhando tudo. Aí, que geralmente chamava atenção, né? Ai foi, me lançaram o convite e eu aceitei e fui participar, já como, como convidado, não foi como fundador, né? (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

O enunciado de Ivan Teixeira mostra como era feito o processo de participação dos integrantes, por meio de registros formais com fichas de inscrição, para que fosse caracterizado o vínculo entre o participante com o grupo. Sendo os primeiros encaminhamentos para a instalação de diretrizes legais do GAF.

A data de fundação do grupo foi em 18 de fevereiro de 1997, no entanto apenas em 30 de dezembro de 2003 foi aprovada a proposta do Estatuto Social no barracão Comunitário da vila de Fortalezinha. Em março de 2006 o Estatuto Social do grupo foi aprovado e com base no Art. 2º do Estatuto Social desse documento, o GAF tinha como objetivo incentivar ações educativas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da vila de Fortalezinha e das outras comunidades de Maiandeuá, sendo uma entidade civil, de direito privado, de caráter socioambiental, abaixo encontra-se o documento de certificação do Grupo Ambiental de Fortalezinha:

**Figura 25** – Documento de Certificação do Estatuto Social do GAF



Fonte: Arquivo fotográfico da autora/2018.

Nos princípios normativos que regem a certidão estavam pautados os seguintes objetivos: a promoção, incentivo e apoio a educação ambiental nas comunidades da ilha de Maiandeuá; alcance de recursos nas esferas do Governo Federal, Estadual e Municipal e financiadores nacionais e internacionais; realizações de pesquisas para o desenvolvimento da educação ambiental; incentivo a eventos e formações que viabilizem soluções para os problemas encontrados no contexto da ilha de Maiandeuá.

Fomento, sustento e fortalecimento das organizações sociais de agentes multiplicadores, intencionando contribuir na qualidade de vida da população local; mover atenção da comunidade para ações de educação ambiental e atividades de lazer e esporte, como parte integrante da educação das pessoas da comunidade; defesa e luta pelos interesses da comunidade; auxílio técnico às comunidades pesqueira na elaboração e implantação de projetos de pesquisa e educação ambiental, programas sociais, cultural, turismo, transporte, trabalho, comunicação, infraestrutura, energia e segurança.

Viabilização de eventos com lideranças locais e poder público, a fim colocar em debate problemas sociais e ambientais do município; realização de intercâmbio de vivências e informações do município com instituições especializadas Estaduais, Nacionais e Internacionais; luta pela defesa dos interesses da comunidades e seu

patrimônio social, cultural e ambiental; promoção do cumprimento da legislação que ampara os objetivos elencados; valorizar a tradição cultural da localidade.

Segundo o capítulo II do Estatuto Social do GAF, apresenta quatro tipos de sócios: sócio fundadores, aqueles que participaram da Assembleia Geral de Fundação do GAF e tinham direito ao voto e ser votado em todos os níveis e instâncias; sócios efetivos, aqueles que colaboravam com a melhoria da qualidade de vida da população; sócio beneméritos, pessoas físicas ou jurídicas que elaboravam ou prestavam serviços à causa ambientais e sócio colaboradores, pessoas que solicitavam por escrito para ingressar no grupo, tendo sua solicitação deferida pela Coordenação Geral.

**Gráfico 02 - ÓRGÃO DELIBERATIVOS DO GAF**



Fonte: Estatuto Social do GAF, 2006.

**Gráfico 03 – Principais Eixos Temáticos do GAF**

Fonte: Estatuto Social do GAF, 2006.

Nessa organização também estava o Conselho Fiscal que atuava no direcionamento da contabilidade do grupo, recurso financeiro que era a contribuição de R\$ 1,00 (UM REAL) para os membros moradores da comunidade e R\$ 2,00 (DOIS REAIS) para os membros que moravam em Belém; os Patrimônios que eram os bens adquiridos, doados ou transferidos ao grupo; das deliberações, as diretrizes e recomendações ao GAF tomadas em consenso.

E por fim as disposições finais, que tratam da definição e dos objetivos do GAF, como instância de mobilização social na relação entre as pessoas da comunidade com o meio ambiente. No que tange à proposta do GAF, os entrevistados especificaram algumas informações com dimensões distintas, alguns comentaram a respeito da proposição do grupo com direcionamento apenas para a questão ambiental, já em outro momento relataram sobre o reconhecimento da cultura local, sobre a relação de pertencimento com o lugar, a construção da autonomia e da percepção do mundo, exemplificados nas narrativas de Ivan Teixeira, Said de Nazaré Senado, Jacinto Teixeira, Manoel Teixeira e Graça Santana:

*A nossa proposta era trabalhar com a questão ambiental mesmo, fortalecer essa questão ambiental, pra tipo assim, pra preparar as pessoas também os jovem né? Não só os jovens como os adultos também né, trabalhar essa questão ambiental que era a preocupação nossa era essa questão ambiental (IVAN DE SOUSA TEIXEIRA).*

*A proposta inicial do grupo era preservar as culturas e fazer com que o nativo, o pescador, tivesse uma outra percepção do mundo, tá entendendo? E com que ele também passassem pra que as pessoas tivessem uma outra percepção dele. Então, foi basicamente isso né? Homem e meio ambiente, esse era o slogan do grupo, assim, sempre foi ligado a isso (SAID DE NAZARÉ SENADO).*

*Na verdade a proposta do grupo era educação. Educar principalmente os jovens, né, da importância da importância do meio ambiente, no qual a gente vive, né? Essa era uma das grandes, grande meta da gente (JACINTO TEIXEIRA).*

*Na verdade era a gente se preocupar com aprender, essas questões ambientais, né? E repassar não só pros moradores, mas também pros turistas, né, sobre essas questões do lixo, né? Aproveitar o que a gente pudesse reaproveitar, né, e reciclar, o que pudesse reciclar, porque nós fizemos várias atividades de reciclagem, mas na época e também a proposta era de valorizar. A potência local, né, os nossos artesãos, né, da evidência pra essas pessoas, né? E digamos também potencializar esse sentimento de pertencer a esse lugar tão bonito, né. Onde nós nascemos, estávamos criando, então era mais ou menos, mas a espinha mesmo dorsal. A preocupação é dele mesmo total era a questão ambiental, mesmo né (MANUEL TEIXEIRA).*

Para os posicionamentos acima, ocorrem pontos de convergências de uma proposta educativa com o meio ambiente, no entanto, há uma observação para fala de Said Senado, em que aborda a denominação do “homem e ambiente”, partindo de uma leitura crítica para determinado termo, que pode expressar uma visão machista para *slogan* do grupo. Interpreta-se que o entrevistado analisa o aspecto cultural e sua concepção para as características do homem da localidade, que é o nativo da vila, o pescador, o morador e sua interação com a questão ambiental.

As informações dos entrevistados direcionam que o grupo caminhava no sentido de um fortalecimento na formação de uma nova geração sensível à temática ambiental. Assim, em uma interface com o campo do conhecimento do enfoque do saber ambiental de Leff (2012) associando ao entendimento das falas acima, interpreta-se que a locução “questão ambiental e ambiente” tem conexão com os preceitos da epistemologia ambiental, como mostra a seguir:

O saber ambiental transcende o conhecimento disciplinar; não é um discurso da verdade, mas um saber estratégico que vincula diferentes matrizes de racionalidade, aberto ao diálogo de saberes. O saber ambiental constitui novas identidades onde se inscrevem os atores sociais que mobilizam a construção de uma racionalidade ambiental e a transição para um futuro sustentável. (...) O saber ambiental constrói sua utopia a partir do potencial do real e da realização do desejo que ativa e da realização do desejo que ativa princípios materiais e significações sociais para a construção de uma nova realidade – de uma racionalidade social alternativa –, na qual se verificará sua verdade como potência, mobilizando processos

para a realização de certos objetivos, ativando a potência do real e do simbólico, da natureza e da cultura (LEFF, 2012, p.47).

Ao optar-se em relacionar o saber ambiental com a proposta do grupo, partindo do pressuposto que há uma pluralidade e complexidade ambiental e cultural, verificada nas falas dos entrevistados, como é citado abaixo na fala de Graça Santana:

*A proposta do grupo era homem e meio ambiente, eles diziam: “queremos um trabalho que envolva o homem e o meio ambiente”. Aí, foi quando eles falaram sobre a educação, primeiro foi a questão da educação, né? Que é eles estudavam longe. A escola só tinha o primeiro a primeira série de primeiro grau, né. Aí, eles me falando: “antigamente aqui a gente tinha um boi, antigamente a cultura”, eles falavam “quero que bote isso mais” (GRAÇA SANTANA).*

Sobre a função que integrantes exerciam no GAF, os entrevistados elencaram suas atribuições desenvolvidas durante o período que o grupo estava em funcionamento. Ivan Teixeira comenta como se deu a sua trajetória no grupo, que começou como convidado e depois passou a ser o coordenador, embora não lembre o período certo que exerceu a função:

*Cara, eu antes eu era como convidado depois, depois os meus colega viram o meu desenvolvimento né, que eu desenvolvi, tipo assim dentro da instituição, aí, no final eu já fui, me lancei a candidato a pré-coordenador, né? Aí, acabou que ia ficando na minha mão a coordenação, nem lembro mais o ano, mas acho que foi dois mil, dois mil e dois por aí assim (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Ivan também ressalta que o grupo apresentava um cronograma de atividades, voltado para coleta seletiva, confecção de lixeiras, coleta de materiais para oficinas e era a partir desse cronograma que todas atividades eram realizadas de forma voluntária pelos integrantes.

*Coordenava as atividades, também é, coordenava as atividades, porque a gente tinha dentro da coordenação. Cronograma né? Tal dia fazia uma, passava o cronograma tudinho, aí como a gente trabalhava voluntário a gente não podia tá trabalhando também todos os dias, né? A gente tinha nossos afazeres também, a gente marcava tal dia tem campanha seletiva, tal dia nós vamos confeccionar mais lixeira, tal dia nós vamos coletar esse material, porque não era uma oficina só um dia pra coletar o material pra fazer vinte lixeiras, trinta lixeiras. Então, tudo tinha uma demanda entendeu, aí a gente marcava três, quatro, cinco dias assim, porque nem todo mundo vinha também né? Mas a gente trabalhava dentro do cronograma de atividades (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Said Senado ao falar sobre sua atuação na coordenação de esporte e lazer, salienta, além da vivência com os turistas visitantes no período das férias nos meses de julho, as atividades com proposta de mobilização sobre a cultura, frisando a prática do avoadado, que, de acordo com Said, é o prato principal dos moradores tendo como base os ingredientes: peixe assado com farinha, geralmente realizado em coletivo na beira da praia ou em quintais.

*A minha função no GAF, eu sempre fui coordenador de esporte, de algumas atividades, como o rally ecológico, a coleta seletiva do lixo. Então, eu, o Ivan, o Pelado, o Reginaldo, Wanilson, outros nativos, a gente colocavam o grupo em funcionamento quando essas pessoas, Preto, e os outros, Graça, que moravam em Belém, moravam na cidade e não estavam aqui na comunidade. Então, os nativos juntos faziam as atividades e nas férias a gente fazia um movimento de propaganda e de conscientização do turista na comunidade né. Conscientizando sobre as suas atividades, sobre as culturas, ela tá ligada com o esporte. Eu entrei no GAF como um comentarista do esporte e da qualidade de vida gerada através disso, né, do surf, de ciclismo. Era o surf, a bike, a caminhada. A gente fazia muita trilha, muita natação. E essa vivência também de ensinar as pessoas de fora a conhecer, a fazer um avoadado, a fazer que é o nosso prato principal aqui, que é o peixe assado com farinha fazemos bastante, mas nessa época o avoadado era pauta de férias, então, a gente ensinava os turistas a fazer o avoadado, ensinava as pessoas a fazer fogo (SAID SENADO).*

Jacinto Teixeira ao comentar sobre sua função no grupo destacou que foi vice coordenador, mas não mencionou o ano. Já Graça Santana foi coordenadora do grupo por quatro anos, relata também uma das etapas desse período:

*Eu fui coordenadora geral do GAF, né. Eu passei quatro anos como coordenadora. O resto foi a parte que nós trabalhamos as reuniões. Entrosamento e sensibilização até chegar a parte da criação do grupo e a formação do estatuto (GRAÇA SANTANA).*

Lúcia Santana, agente externo, também pesquisadora do Museu Goeldi, destacou que antes do processo de institucionalização do grupo, sua função foi sendo estabelecida de forma processual, com trabalhos no campo da arte e ludicidade, desenvolvida com as crianças da comunidade.

*Logo no início era uma participação não institucionalizada, né? Não havia aquela coisa formal. A gente foi fazendo as coisas devagarzinho e eu além de ser filha da Graça, né, eu gostava muito de tá trabalhando com ações primeiro voltada para as crianças, né? Então fiz muitas brincadeiras com as crianças, as atividades de teatro com as crianças eu me identificava muito com essa parte de trabalho com as crianças. O grupo trabalhou informalmente com pessoas da comunidade e com muita gente que também gostou, né (LÚCIA SANTANA).*

Ainda sobre a coordenação do grupo, ela acontecia em dois endereços: Fortalezinha e Belém, respectivamente a sede e subsede na residência de Graça Santana. Manoel Teixeira relata como se dava a logística do grupo entre as duas localidades e como era sua função antes do Estatuto ser registrado.

*Olha, eu sempre fui coordenador do GAF, né. Aqui na época que ele não tinha registro, né, como uma empresa, de fato de direito, né, eu sempre fui o coordenador porque nós trabalhamos assim, a Graça ficava em Belém, era coordenadora e eu ficava aqui como coordenador também. Então, a gente fazia essa ponte, às vezes eu ia pra lá. A gente discutia com os nativos que moravam lá. A gente reuniu na casa Graça. A base era aqui, mas a gente tinha um núcleo lá na casa dela, né. Depois que a gente formou a diretoria, eu fui vice coordenador, já com a diretoria formada mesmo porque eu não quis assumir porque não tinha muita capacidade de gerenciar uma empresa, né. Eu precisava aprender aí, nós colocamos a Graça como um Presidente do GAF e eu era o vice (MANOEL TEIXEIRA).*

Partindo da fala de Manoel Teixeira registrada acima, observa-se que o entrevistado atribui o sentido de empresa ao grupo, o que pode estar relacionado ao processo de construção do registro do estatuto e das diretrizes de organização do GAF, que ao ser analisado por Manoel Teixeira faz uma comparação com sentido de empresa. Manoel Teixeira fez parte da coordenação do GAF, após a estruturação do grupo passou para Graça Santana.

Sobre a experiência no GAF, Ivan Teixeira e Lúcia Santana demarcam sobre a importância do grupo em suas respectivas formações e também das ações promovidas pelo GAF:

*Cara, a experiência foi muito boa, só cresci, fortaleci o meu conhecimento, né? E com essa questão ambiental também, que eu também não tinha tanto conhecimento, mas aí eu adquiri, fui adquirindo conhecimento através das palestras, de pessoas que já tinham uma certa influência voltada pra essa questão aí. Então, cara, eu não tenho nada o que dizer assim do meu tempo que eu participei do grupo, porque eu adquiri muito conhecimento, experiência também, né? Foi legal mesmo, não me arrependo não e também não tenho nada de dizer de mal não (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

*Ele me formou. Sabe aquele período que você tá entre dezessete e dezoito anos e que esse é o seu grande ensaio de cidadania. Eu acho que o GAF foi meu ensaio de cidadania. Uma menina que vinha da cidade de Belém, já acompanhava a mamãe em alguns processos de pesquisa, mas quando eu comecei a perceber que o mundo da pesca era o mundo aonde tinha muitas vulnerabilidades, né? No sentido assim da desvalorização do pescador, da desvalorização das mulheres, do trabalho das mulheres, né? Do desperdício também porque as vezes eles tinham muita fatura de peixe, mas não tinham como escoar, da dificuldade do acesso, de uma passagem cara, né, distante mesmo de acesso, vinculado à questão da informação sobre direitos humanos, sobre cidadania, então fui começando a perceber todas essas vulnerabilidades e a partir disso eu quis me engajar (LÚCIA SANTANA).*

Nessa continuação, Said Senado e Jacinto Teixeira situam suas experiências como um processo de aprendizado significativo, relacionado como uma filosofia de vida que mudou o entendimento da interação entre o turista e a comunidade, assim como na troca de conhecimento com outros profissionais que ministravam palestras.

*Pra mim foi incrível, eu absorvi tudo assim. Eu me tornei tudo, tudo o que o grupo tinha. Aquilo me identificou de uma maneira, que eu absorvi aquilo pra mim. Tipo, eu vivo a ideia desse grupo até hoje, assim, tipo, hoje eu sou o GAF, tipo, não é que eu queira não, é que a minha vida se tornou isso né? Até de cuidar dos turistas, de cuidar das pessoas, eu tenho ainda isso, sabe. Então isso é o GAF, menos capital, mais nativismo mesmo, né? Valorizar mesmo o ser nativo. Ao ser nativo, a estar ali, nativar e ser daquela região e sobreviver daquela região, né? Então é um estilo de vida. Você vive um nativismo, né? (SAID SENADO).*

*Olha, foi uma experiência ótima, né. Foi uma experiência assim, que a gente teve grandes conhecimentos, chegava as pessoa também de grandes conhecimentos, né? Pra discutir com a gente, conversar, e mostrar a realidade da importância do meio ambiente (JACINTO TEIXEIRA).*

Manuel Teixeira destaca que a sua experiência no grupo, possibilitou um aprendizado, amadurecimento e crescimento no campo profissional:

*Pra mim foi uma experiência assim muito, muito marcante, muito boa, né, que me proporcionaram conhecer, pessoas de vários nível, né? E profissional. Também me levaram pra conhecer outros mundos, não só a cidade de vocês, mas também outros estados, né, e também pessoal. Só foi um impulso pra mim sair um pouco mais daqui, entendeu? E descobrir outros horizonte, né? descobrir outras ilhas de conhecimento (MANOEL TEIXEIRA).*

As ações realizadas pelo grupo durante seus dez anos de atuação na comunidade, informadas pelos interlocutores foram: campanha seletiva, confecção de lixeiras, de placas de advertência, palestras nas escolas da comunidade, limpeza de áreas públicas, poços e praia, rodas de conversas e atividade de esporte e lazer e a realização de alguns cursos.

*A gente fazia a campanha seletiva, né? Confeccionava lixeiras, trabalhava com palestras nas escola com crianças e adolescentes, a gente trabalhava na limpeza também de áreas públicas que tinha, que nem aquela praça lá hoje, se tu ver aquela praça ali, foi graças a gente aqui que limpamos aquela área e mapeamo tudinho, conservava aquela área limpa sabe, pra que ninguém fosse construir nada lá, aí com uma época surgiu um trabalho, um projeto do governo, aí foi que foi cedido pra fazer aquela praça lá, se não hoje num tinha nada. Aí, a gente trabalhava na época como não tinha energia, não tinha água encanada, trabalhava com os poços né? A gente fazia trabalho de mutirão na limpeza dos poços (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

*Olha, o GAF tinha uma das ações, além da coleta seletiva do lixo, ele tinha toda a dinâmica de criação artística, interação com a escola, com a escola municipal, com as atividades ligado a educação, todas elas, fazer a ponte da interação entre pesquisadores e pescadores e nativos, pescadores e pescadoras, mas, a atividade principal dele era: criar um diálogo, um comando, então o GAF ele criava um momento de conversação. Então, a partir do GAF as pessoas se expressavam, colocavam suas vontades de falar e juntos se criavam uma maneira de falar (SAID SENADO).*

Consideração duas falas, tanto de Ivan Teixeira e quanto de Said Senado, sinalizam-se as ações do grupo como momentos de interação entre o GAF e a comunidade, ações que estavam direcionadas para atuar na melhoria de algumas problemáticas da realidade da vila, o que indica que na época de atuação do grupo não havia uma gestão estadual nem municipal efetiva de intervenções básicas, como a limpeza da vila. Dessa forma, com base nas narrativas apresentam-se as principais ações desenvolvidas pelo GAF em Fortalezinha.

#### QUADRO 04 - Principais ações do GAF

• CAMPANHA SELETIVA
• CONFECÇÃO DE LIXEIRAS
• PALESTRAS NA ESCOLA DA COMUNIDADE
• LIMPEZA DE ÁREAS PÚBLICAS DA VILA
• CONSERVAÇÃO DE ÁREAS LIMPAS
• LIMPEZA DE POÇO
• MULTIRÃO DE LIMPEZA
• ATIVIDADE DE ARTESANATO
• EXPOSIÇÕES ARTÍSTICAS
• ATIVIDADES RECREATIVAS NA PRAIA

Fonte: pesquisa de campo/2019.

Comparando com a realidade encontrada no período em que estive durante a pesquisa de campo entre os meses de abril de 2018, setembro de 2018, setembro de 2019 e janeiro de 2020, infelizmente, ainda não há uma política pública de limpeza do lixo no cotidiano da vila, dado este que foi verificado em algumas conversas com moradores, por meio das quais fui informada que não acontece coleta regular do lixo em Fortalezinha.

Uma moradora repassou a seguinte informação, de que atualmente, quem faz o recolhimento do lixo de forma voluntária são jovens de um grupo denominado Grupo Amigos de Maiandeuá (GAMA) em período de férias e festas de final de ano, a prefeitura de Maracanã, apenas faz o transporte através da vila de Algodal do lixo de Fortalezinha uma ou duas vezes ao mês.

Acerca do posicionamento de Said Senado, quando cita a interação com a escola, menciona que a escola apenas era usada como espaço para a realização das palestras sobre as questões ambientais com outros profissionais, realizadas para os moradores da comunidade.

As ações tinham também o aspecto cultural no carimbó e artesanato em seu princípio organizacional, como é citado pelos entrevistados Jacinto Teixeira e Lúcia Santana:

*As ações de limpeza, as ações de fazer a jornais, né? De informações e lixeiras, a gente fazia lixeiras, fazias limpeza nas praia, né? E programavas algumas cultura como carimbó, as vezes quadrilhas, né? E assim sucessivamente (JACINTO TEIXEIRA).*

*Nós fizemos muitas ações, o grupo ele tinha toda uma estruturação, tinha a coordenação geral a vice coordenação, né, a parte de turismo, tinha a parte de educação ambiental, tinha a parte de cultura. Então, as segmentações, mas, por exemplo, as atividades que mais se saiam, né, era a atividade de artesanato. Os meninos tinham uma grande capacidade de fazer cordões, pássaros, utilizando fibras, coco folhagem, muito voltado pra questão da natureza, também a valorização do que a água deixava a floresta deixava e como que você poderia transformar aquele objeto que estava ali, o aliás daquela matéria-prima num objeto estético, então havia uma filosofia de se valorizar essa natureza, então a questão foi muito forte. A principalmente a questão do carimbo também, que quando nós chegamos lá os mestres de carimbó, eles estavam muito embaixo. Não havia essa visibilidade hoje que a gente tem patrimônio cultural brasileiro, que é o carimbó, né? (LÚCIA SANTANA).*

Nesse aspecto, a cultura local foi um dos pilares para as ações desenvolvidas pelo grupo, evidenciando a temática ambiental e sua relação com a questão cultural e também para o trabalho, envolvendo também elementos do cotidiano e da natureza, como base de matéria prima, a habilidade do artesanato de alguns moradores exerciam além da pesca.

Assim como também o carimbó, que na década de noventa ainda não tinha visibilidade, nem reconhecimento dos mestres que viviam na comunidade. Ações envolvendo a confecção de instrumentos musicais, também havia ações de esporte e lazer como o *rally* ecológico, a trilha que acontecia na vila, ações voltadas para capacitação de turismo de base comunitária e ações voltadas para área da saúde.

Ao situar a localização de Fortalezinha como uma das Vilas mais visitadas de Maiandeuá e seu contexto inserido em uma Área de Proteção Ambiental, foi verificado se o grupo tinha alguma relação com a APA/ Resex e com os Turistas. Segundo os entrevistados, a criação do GAF foi anterior à formação da Área de Proteção Ambiental.

A relação do grupo com a APA foi estabelecida através da participação do Conselho Gestor, órgão criado por meio da portaria nº 291 de 06 de junho de 2006, pautado no disposto no § 5º do artigo 15 da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, lei que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC. A respeito da função do Conselho Gestor inserido no capítulo III das categorias de unidades de conservação, destaca-se abaixo:

*§ 5º A Área de Proteção Ambiental disporá de um Conselho presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes dos órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e da população residente, conforme se dispuser no regulamento desta Lei (BRASIL.2000).*

As informações acima, são relevantes, pois ajudam a compreender qual a finalidade do Conselho Gestor em uma APA, portanto, com base no portal eletrônico da Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS) do governo do estado do Pará, o Conselho Gestor da APA de Maiandeuá tem a seguinte atribuição:

*Art. 2º – Compete ao Conselho da APA Algodão-Maiandeuá: I – acompanhar a elaboração, implementação e revisão do Plano de Manejo da unidade de conservação, garantindo o seu caráter participativo; II – buscar a integração da unidade de conservação com as demais unidades e espaços territoriais especialmente protegidos e com o seu entorno; III – enviar esforços para compatibilizar os interesses dos diversos segmentos sociais relacionados com a unidade; IV – avaliar o orçamento da unidade e o relatório financeiro anual elaborado pelo órgão executor em relação aos objetivos da unidade de conservação; do termo de parceria com Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, no caso de gestão compartilhada da unidade por determinação do órgão executor; VI – acompanhar a gestão por OSCIP e recomendar a rescisão do termo de parceria, quando constatada irregularidade, no caso do inciso anterior; VII – manifestar-se, sempre que solicitado pela SECTAM, sobre obra ou atividade potencialmente causadora de impacto na unidade de conservação; VIII – propor diretrizes e ações para compatibilizar, integrar e otimizar a relação com a população do entorno ou do interior da unidade; e IX – elaborar o seu regimento interno (SECTAM, 2006).*

Uma observação para o fragmento anterior acerca do órgão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente (SECTAM), foi reorganizado pela lei nº 7026 em 30 de julho de 2007, houve deslocação da ciência e tecnologia, ficando apenas com o meio ambiente, reorganizada pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS).

Durante atuação da SECTAM na criação da APA, alguns profissionais da secretaria realizaram visitas à vila de Fortalezinha, Ivan Teixeira situa que nesse processo inicial, alguns moradores que participavam do grupo, auxiliaram com

informações sobre a localidade para pesquisadores que estavam estudando a área na época da proposta de criação, na década de noventa. “Nós contribuimos muito também com as nossas ideias nessa discussão, né? E alguns participantes do movimento do GAF ajudaram, né. Pesquisadores da APA no momento da criação, né?” (IVAN SOUSA TEIXEIRA – Entrevista concedida em setembro/2019).

*A gente foi muito convidado participativo mesmo né, sempre convidava a gente pra participar na parte da orientação do conhecimento, a gente conhecia a ilha, toda aí, né? A parte de trilha, a parte dos ecossistema de mangue, igapó, essas coisa tudo. Então, eles procuravam muita a gente, pra gente identificar essas coisas pra eles, entendeu? Pra gente levar eles, aí dizer onde é que ela tava localizado tem através do mapa né? E a gente era muito procurado (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Quando ocorreu a criação do Conselho Gestor, Ivan Teixeira também explica como se dava a atuação do GAF e da relevância da participação no órgão:

*Também fazia parte do conselho, né? Nós tínhamos, nós tínhamos cadeira dentro do conselho e mas também, ele assim fora dessa dessas reuniões do Conselho, mas eles conversavam com algumas outras pessoas, né? E acho que foi importante a gente contribuir muito também pra esse momento da APA, da criação, né (IVAN TEIXEIRA).*

As informações encontradas no portal eletrônico da SEMAS datam do ano de 2006 sobre o conselho Gestor da APA de Maiandeuá, ainda são dados com titulações que não são mais usados atualmente, como exemplo SECTAM.

Assim, o Conselho Gestor tem em sua estrutura vinte e dois membros organizados em representantes do Poder Público que são: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado do Pará – SECTAM; Secretaria de Saúde do Estado do Pará – SESPA; Companhia Paraense de Turismo – PARATUR; Prefeitura de Maracanã; Prefeitura de Marapanim; Batalhão de Polícia Ambiental – BPA; Delegacia do Meio Ambiente – DEMA; Universidade Federal do Pará – UFPA; Gerencia Regional de Patrimônio da União – GRPU; Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG; Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA.

E representantes da sociedade civil, sendo um de cada entidade abaixo relacionado: ACEDESPIM – Associação Comunitária de Desenvolvimento da ilha de Maiandeuá; Associação dos Empresários de Turismo de Algodoal – AETA; Associação Comunitária dos Moradores de Maiandeuá – ACMM; Grupo Ambiental de Fortalezinha – GAF; Associação Comunitária dos Pescadores Artesanais da Vila

de Algodual; Associação dos Lancheiros Marudá/Algodual – ALMA; Associação Pró-Ilha de Algodual/Maiaundeua – SUATÁ; Associação dos Carroceiros da Vila de Algodual; Associação dos Moradores de Camboinha; Associação dos Canoeiros; Grupo Ecológico Maiaundeua-Algodual – GEMA.

Said Senado assinala como ocorria a participação do GAF nas reuniões do Conselho Gestor na APA, salientando o papel do órgão na comunidade:

*O grupo além da APA, o grupo teve uma importância de tipo, obrigar o governo a dar importância pra APA, a criar o plano de manejo, porque o GAF batia nessa tecla da necessidade de preservar, da necessidade de organizar e também tinha cadeira no conselho gestor quando montou o plano de manejo, sempre teve voto, então, como ONG tinha, e com certeza era o grupo mais influente dentro do plano de manejo. Tudo se era baseado pelo GAF (SAID SENADO).*

Entretanto, Lúcia Santana ao falar das discussões que transcorriam nos encontros do Conselho Gestor, as demandas levantadas não eram solucionadas pelos órgãos administrativos.

*E nesse sentido, quando a secretaria chegou, ela instaurou o Conselho Gestor Conselho. Ele é decretado por lei todas as unidades de conservação e nós entramos com um representante do grupo ambiental. Depois nós tivemos umas três representações, mas a gente sentia que fazer as reuniões, mas não conseguia resolver as demandas, Entendeu as demandas (LÚCIA SANTANA).*

Durante a pesquisa de campo alguns moradores informaram que ainda ocorrem reuniões do Conselho Gestor, mas ainda há uma insuficiência na deliberação em medida de intervenção para os problemas encontrados na comunidade. Quando foi perguntado aos entrevistados se havia alguma relação do grupo com a RESEX, foi relatado que não ocorreu nenhuma relação entre os dois.

No que corresponde à relação entre o grupo e os turistas visitantes, as respostas dos entrevistados ressaltava dois momentos: o primeiro é grifado por Manoel Teixeira como uma relação atravessada por conflitos e resistências, onde o visitante desconsiderava a realidade da comunidade e resultava em comportamentos inapropriados para uma Área de Proteção Ambiental:

*Teve uma relação de briga, né, porque logo quando nós criamos e a gente começou realmente a incomodar o turista, com relação as lixeiras de bambu, as nossas placas, né, por exemplo, eu presenciei ainda muita discussão com relação a essa questão da moto. Eu mesmo parei umas cinco a dez motos pessoal de Igarapé- Açu na época das férias, né, e a*

*gente impediu que eles circulassem outras coisas também, a gente brigou com eles, porque eles pegavam as nossas lixeiras de bambu e queriam fazer fogueira, teve essas briga. Eu digo que é turista, né, porque eles não moram aqui, o pessoal de Igarapé-Açu. Aquilo nos incomodaram muito, foi uma briga muito intensa, assim com eles, já ao ponto da gente querer brigar com eles na casa deles, aonde eles ficavam, assim, sabe (MANOEL TEIXEIRA).*

Manoel acentua que a principal problemática com a relação a entrada de visitantes foi a circulação de motos pela comunidade, que na maioria das vezes eram pessoas de municípios próximos. Infelizmente, a circulação de motos na vila ainda ocorre, aqui faço uma ressalva sobre período que estive na localidade e presenciei a circulação de um número considerável de motos sem placas e motoristas sem uso de capacete.

Embora, tal dificuldade tenha sido encontrada com a presença de visitantes, há um segundo momento em que a relação do grupo com os turistas foi indicada de forma positiva, em decorrência do envolvimento de ambos em atividades de lazer, esporte e oficinas de vivências com a natureza e cultural local, dado que está circunscrito nas falas de Lúcia Santana e Graça Santana:

*Na verdade, a gente fazia todo um trabalho de trilha que também atraía gente de Curuçá, Maracanã, que era o Rally Ecológico, também trabalhando esse Rally ecológico, valorizando a cultura local e aonde o vencedor não era aquele que chegava na frente, mas o vencedor. Era aquele que conseguia descobrir as pistas que nós deixávamos, né? Nesse, nesse percurso e envolvia toda comunidade, todo mundo saía pra torcer. Então era muito bacana essa parte do entretenimento mesmo e do envolvimento dos jovens, né (LÚCIA SANTANA).*

*Os pescadores davam a primeira oficina que era sobre peixe, porque eles tratavam, o que eles traziam do curral, botava na parte daqueles gradeado e eles tratavam e mostravam para o turista, o que que era peixe de água salgada, de água doce, o que era peixe para pra fritar, pra cozinhar, como abrir, como tratava. Depois, pedía pros turistas, cavarem no chão, formaram em fogareiro e assaram, porque essa era a tradição deles. Depois botava em cima numa mesa e todo mundo ia comer junto (GRAÇA SANTANA).*

Em sequência, conforme o tópico que disserta sobre as lideranças que atuaram no grupo durante os dez anos de atividade, foram apresentados alguns nomes, como exemplo: “Primeira liderança foi o Preto, é o Manuel, é que a gente chama ele assim. Segunda, Graça Santana, como coordenador, eu tô falando como coordenador. O Ivan como coordenador, foram essas três até o dia de hoje” (JACINTO TEIXEIRA, Entrevista concedida em setembro de 2019).

Graça Santana também fala sobre umas das lideranças do GAF e destaca também outros moradores e agentes externos que foram de extrema relevância no grupo:

*Assim, eu considero, né? O Preto, foi a pessoa que mais se capacitou dentro do GAF, né. A outra liderança que eu posso considerar muito também foi o Ivan, Ivan é uma grande liderança, contribuiu principalmente no campo da artesanato. Era aquele o conselheiro, né, aquela pessoa que pega na tua mão e diz: “olhe para aí! Vamos conversar sobre isso”, aquela pessoa que segura, né? Ele também foi uma liderança muito forte. Eu achei isso bastante interessante, a Dona Luzia na parte que trabalhava bem na cozinha, mesmo com dez filhos dela, uma situação difícil, mas ela deixava tudo pra ir lá pro grupo ambiental. A Edina também, né? Que também foi uma liderança a Samaria, a diretora da escola que frequentava e também o considerar porque ela vinha todas as vezes que a gente chamava e ela organizava junto com a gente. Posso dizer a Lúcia Santana, a Élide também grande liderança, o Pina na Educação na parte da educação (GRAÇA SANTANA).*

As falas de Jacinto Teixeira e Graça Santana, evidenciam como liderança Manuel Teixeira, conhecido na comunidade como “Preto”, Ivan Teixeira e outros moradores da comunidade e profissionais de Belém. Apesar da repetição dos nomes nas narrativas, verifica-se que há o reconhecimento por parte dos entrevistados do trabalho individual das pessoas citadas em suas respectivas atribuições dentro da estrutura do coletivo.

A fala de Said Senado serve como complemento dos posicionamentos anteriores:

*Olha, o GAF era constituído das coordenações eram assim: tinha o coordenador né? Que pra gente foi sempre a Graça Santana, pela uma questão natural de convívio, é o Preto era o vice e tinha as coordenações: Ivan tesoureiro, Edna, que é a dona da padaria, é conselho fiscal, o Nil, conselho fiscal, eu, coordenador de esporte e lazer, e a gente só ia mudando e mudando algumas coordenações, né? Mas todo mundo era coordenador de alguma coisa e tinha o coordenador geral (SAID SENADO).*

Constata-se que as lideranças durante o período que o grupo esteve ativo, desenvolveram funções representativas, eleitos por meio de votação do grupo, com cargos específicos, todavia o GAF tinha autonomia e todos os membros colaboravam de alguma forma.

Em relação a participação de outras pessoas e instituições, as respostas dos entrevistados foi sim, os membros participantes atuavam de forma direta e indireta na organização e ações do grupo. Ivan Teixeira e Graça Santana, relatam como se dava essa participação:

*O grupo ele tinha membros efetivos, tinha membros colaboradores e outras pessoas que colaboravam com algumas coisas, entendeu? Então, eles se dividiam, porque as pessoas quando vinham gostavam do trabalho passava conhecer o trabalho e se interessava, entendeu? Só que eles não podiam tá aqui, “então é o seguinte, olha eu vou ajudar vocês, então coisa vou dar um objeto pra vocês botarem no bingo, pra fazer um bingo pra agariar dinheiro, pra comprar alguma coisa aí pra vocês” tá entendendo? Porque a gente trabalhava com a confecção das lixeira, mas às lixeira é o seguinte, a gente precisava de prego, precisava de serrote, precisava de martelo, precisava de algumas coisas, então a gente não tinha, então o que que acontecia, essas pessoas que gostavam do nosso trabalho, “então é o seguinte, olha vou fornecer um objeto pra vocês fazerem um bingo, pra vocês comprarem essas coisas”, então era aquele membro colaborador, que colaborava com algumas coisas. A única instituição que ajudava depois de formada foi a SEMMA né, ela colaborava com a gente em algumas coisas (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

*Sim várias, o Luiz Pina, que era professor da parte de arte, Ivete que é daqui do Museu Goeldi. Nós tivemos vários parceiros, muita gente trabalhou, né, e que ajudava o grupo às vezes com as doações, principalmente quando era época do aniversário do grupo. Lançava campanha de doação e essas pessoas se prontificaram ajudar, por exemplo, a própria Helena Doris, então o povo vinculado a pesquisa educação, principalmente aqui do museu, também participava das ações do Renas, mas a gente tinha vários parceiros (LÚCIA SANTANA).*

Nota-se que os parceiros externos eram em sua maioria pesquisadores de várias áreas que contribuíram com doações para financiar as ações do grupo, no entanto essas pessoas não atuavam diretamente nas atividades. E a respeito das instituições que participavam do GAF, a única mencionada foi o Museu Paraense Emílio Goeldi, representado por Graça Santana e Lúcia Santana.

Além das narrativas, alguns registros fotográficos ajudam a contar um pouco da experiência e trajetória histórica do grupo na vila de Fortalezinha, acervo disponibilizado por um morador que atuou no GAF, no entanto, não recordava sobre todas as informações a respeito de cada momento em que o registro fotográfico foi realizado na época. Nesse sentido, as descrições de cada imagem estão de acordo com o que foi exposto pelo morador.

A imagem abaixo mostra um outro momento a respeito de uma ação educativa do GAF, que abordava uma atividade de confecção de artesanato com materiais alternativos.

**Figura 26** – Atividade do GAF de Confeção de Artesanatos



Fonte: Acervo pessoal do ex-integrante do GAF, Pesquisa de Campo, 2018.

Através da imagem percebe-se que ação educativa era desenvolvida em um espaço aberto, o que tornava possível a visualização e interação das pessoas que possivelmente transitavam pelos arredores do barracão do grupo, um elemento interessante para destacar nesse percurso histórico do GAF.

Na imagem abaixo trata-se do espaço onde o GAF realizava seus encontros e atividades durante sua atuação, nesse registro aparece um integrante em um processo de construção de lixeira alternativa utilizando bambu.

**Figura 27** – Integrante do GAF em Processo de Construção de Lixeira de Bambu



Fonte: Acervo pessoal do ex-integrante do GAF, Pesquisa de Campo, 2018.

As imagens acima apresentadas associadas com as informações obtidas nas entrevistas de campo com as pessoas que participavam do grupo, assim como agentes externos e dados do Estatuto Social, denotam um pouco das ações e atividades do grupo Ambiental de Fortalezinha, que durante sua atuação e envolvimento com a comunidade, evidenciaram o desenvolvimento de múltiplos saberes e processos educativos no campo da educação ambiental.

#### 4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM CAMPO DE ESTUDO EM MOVIMENTO

Nessa seção, como princípio condutor para compreensão do conceito de educação ambiental e sua estruturação, como área de estudo, adentra-se no percurso histórico do movimento ecologista ou ambientalista, situando os marcadores dos debates e conferências da proposta de educação ambiental no final do século XX e início do século XXI.

##### 4.1 Principais marcos teóricos do campo da educação ambiental no contexto internacional, na América Latina e no Brasil

Buscando analisar a partir dos referenciais elementos que demarcam a trajetória teórica e conceitual da educação ambiental, procura-se demarcar, de forma resumida, esse campo de estudo em debate e em movimento, informando seus avanços, limites e desafios para outros enfoques na atualidade, em particular da sociedade brasileira. Ademais, busca-se, também, assentar os instrumentos de análise para dialogar com as narrativas que denotam a experiência do Grupo Ambiental de Fortaleza. Para tanto, procuro dar ênfase nos respectivos autores: Tristão; Jacobi (2010), Reigota (2012), Martínez Alier (2018), Loureiro (2006), Sauv e (2005) e Layrargues; Lima (2011).

A educação ambiental passa, então, a ser compreendida não só como um modismo passageiro, mas como um caminho que, grupos de profissionais militantes do movimento ambientalista e de outras áreas de atuação e de conhecimento se veem motivados a seguir. Esse processo se desenvolve de forma gradual e abrange um contingente de jovens profissionais e estudantes motivados pelo alcance e pelo projeto de transformação de sociedade, de pensamentos e de valores explícitos nos repertórios dos discursos ambientalistas, agrega outros campos teóricos e metodológicos para sua tessitura e de compreensão da sua abrangência e complexidade (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p. 14).

A educação ambiental surge em um contexto histórico-cultural com estruturas de base do ecologismo, movimento global que surge na década de 60, que guardava uma relação com pautas sociais, de resistência às imposições sociais e políticas hegemônicas, mas, com maior visibilidade a partir dos anos 70.

Foi a partir da Conferência de Estocolmo que houve a recomendação de uma educação para o meio ambiente (TRISTÃO; JACOBI, 2010), que tratou sobre a relação do ser humano e natureza, da proteção e melhoramento do meio ambiente

como questão fundamental da qualidade de vida dos povos no mundo; da constante avaliação do ser humano acerca de sua experiência e continuar descobrindo, inventando, criando e progredindo com o meio ambiente.

Adoção de normas e medidas apropriadas para enfrentar problemas decorrente do crescimento natural da população, na defesa e o melhoramento do meio ambiente humano para as gerações do presente e do futuro, com esforços na preservação e melhorarias do meio ambiente em benefício do ser humano e de sua posteridade.

Os princípios norteadores do documento sobre educação ambiental destacam, a necessidade de um esforço no campo da educação em considerar os questionamentos ambientais, possibilitando uma formação mais crítica tanto para os jovens como os adultos, refletindo assim em uma conduta social do sujeito com mais responsabilidade em sua interação com o meio ambiente (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972, p. 6).

A relação da educação com o meio ambiente, a partir do documento de Estocolmo, foi o início de um trabalho específico mundial, sendo tratado como pauta oficial para ONU. Após o evento de Estocolmo, foi fixada uma parceria entre a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), de domínio internacional, encarregada em promover encontros regionais e nacionais, para a produção do boletim *Connect*, distribuído para doze mil pessoas e instituições, em prol da educação ambiental.

A partir da união entre a Unesco e o Projeto Internacional de Educação Ambiental (PIEA), a educação ambiental tornou-se uma área específica, reconhecida internacionalmente no ano de 1975, consolidada por meio do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado. A carta de Belgrado fundamenta suas diretrizes no campo da educação ambiental, considerando o ambiente em sua totalidade natural sob a criação do ser humano em suas dimensões: ecológica, econômica, tecnológica, social, legislativa, cultural e estética.

A carta de Belgrado pontua a educação ambiental como um processo contínuo, tanto no contexto da escolar ou não, alicerçado em um modelo interdisciplinar, na luta contra os problemas ambientais, examinando as principais perspectivas em nível mundial, sobre as demandas ambientais, levando em consideração as especificidades de cada região. Subsidiando em condições ambientais no âmbito do presente e do futuro, averiguando todo o desenvolvimento

e crescimento sob a ótica ambiental, promovendo a importância da cooperação em escala local, nacional e internacional na busca de solucionar os problemas ambientais (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 3).

Na América Latina, também houve um evento marcante na trajetória da educação ambiental, intitulado *Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria*, em Chosica, Peru, no ano de 1976. O evento regional apresentou uma abordagem em educação ambiental, a qual destacou a transformação social em suas estruturas e abordagem da educação ambiental.

Sobre o evento ação educativa voltada para a educação ambiental é permanente, pois a comunidade educativa integra uma consciência de sua inserção na realidade global (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2018).

No ano de 1977, ocorreu a Conferência Intergovernamental em Tbilisi, na Geórgia, (ex-União Soviética), foi um encontro importante na trajetória dos debates da educação ambiental. Nesse evento, a educação ambiental foi apresentada, segundo Loureiro (2006), como um meio educativo de interlocução da dimensão social e ambiental, problematizando a realidade para compreender de onde emerge a crise civilizatória. A educação ambiental, de acordo com a Conferência de Tbilisi (1977):

Deve atingir pessoas de todas as idades, todos os níveis e âmbitos, tanto da educação formal quanto da não-formal. Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus imensos recursos a serviço dessa missão educativa. Os especialistas em questões ambientais, assim como aqueles cujas ações e decisões podem repercutir de maneira perceptível no ambiente, devem adquirir, no decorrer de sua formação, os conhecimentos e as atitudes necessários e perceber plenamente o sentido de suas responsabilidades a esse respeito (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977, p. 1).

Em decorrência da Conferência em Tbilisi, foi encaminhado um apelo aos Estados Membros da inclusão em políticas de educação, dos conteúdos, diretrizes e atividades ambientais em seus respectivos sistemas, estabelecidos nos objetivos elencados acima. Autoridades em educação são convidadas a intensificarem os trabalhos de observação, de pesquisa e inovação pertinente à educação ambiental. Convoca os Estados membros na colaboração do intercâmbio de experiências, de pesquisas, de documentação e de materiais e também promove a formação profissional.

E, por fim, convoca a comunidade internacional para o fortalecimento da solidariedade e promover a compreensão internacional e a paz. Todas as pessoas

deverão ter o direito à educação ambiental. Partindo desse princípio, as recomendações do documento da conferência de Tbilisi têm em suas finalidades norteadoras da proposta:

a) contribuir para a compreensão clara da existência e importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais; b) proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir os conhecimentos, a noção de valores, as atitudes, o interesse prático e as aptidões necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente; c) propor novos padrões de conduta aos indivíduos, aos grupos sociais e à sociedade como um todo em relação ao meio ambiente (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977, p. 4-5).

Sobre os objetivos da educação ambiental tratados nessa conferência, destacam-se: a contribuição na construção de uma consciência social individual e coletiva mediante da sensibilização, na transmissão de valores, autonomia, participação no ambiente global e promover vivências em contextos diversos a fim de possibilitar uma percepção do ambiente e dos seus respectivos problemas.

No que se refere aos princípios, considera-se a totalidade do ambiente em todos os seus aspectos, forma-se no encadeamento educativo contínuo e permanente em todos os níveis de ensino formal e não formal, também considerando outros contextos em escala mundial, em uma investigação das indispensáveis questões ambientais, em que o educando possa ter acesso às informações das circunstâncias ambientais de outras realidades em equivalência local, regional, nacional e internacional (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977, p. 5-6).

No entanto, o contexto nos anos 70 no Brasil em consequência da ausência de um espaço democrático para debates, no período de ditadura civil-militar e pela influência desenvolvimentista conservadora, as questões ambientais ficavam à margem do Estado brasileiro e eram pouco debatidas na sociedade. As ações em torno das problemáticas ambientais eram realizadas sob uma orientação mais política, por intermédio de protestos e passeatas organizadas por movimentos sociais, intelectuais, membros da comunidade acadêmica docentes e ativistas (TRISTÃO; JACOBI, 2010).

Nesse período, o ambientalismo centrava seu papel na denúncia contra a crescente poluição e degradação ao meio ambiente, ocasionado pelos centros industriais.

Essas iniciativas ambientais ocupam durante a década de 70 e a primeira metade dos anos 80, uma posição secundária nas práticas discursivas dos movimentos reivindicatórios pela constituição da cidadania. Os movimentos sociais estavam muito mais preocupados com a pobreza e com as necessidades básicas das populações, o que se reflete numa lógica binária de compreensão das interações entre sociedade/ meio ambiente, natureza/ cultura. Essa concepção típica do pensamento racionalista da ciência moderna, ao dicotomizar degradação social e degradação ambiental, limitou as disciplinas das ciências sociais ao estudo da sociedade e as das ciências naturais e da terra à ecologia e ao meio ambiente (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p. 17).

A limitação de argumentos para o ambientalismo não estava apenas direcionada para o combate à poluição e apoio à preservação dos ecossistemas, manifestava, também, um distanciamento com inúmeras entidades com a temática da justiça social e da justiça ambiental. A maioria dos constituintes das associações ambientalistas não dialogava com a população mais excluída da sociedade, não consideravam aspectos socioeconômicos da crise ambiental.

Em consequência, a educação ambiental, segundo Tristão e Jacobi (2010), foi interpretada de forma equivocada subsidiada em uma prática simplória, romantizada e fora do contexto da realidade social. Tendo a natureza e o meio ambiente separados do campo da educação de forma geral.

O movimento ambientalista não interpretava a natureza como cultura, havia uma impossibilidade de conexão entre natureza e cultura, pobreza e destruição ambiental.

Dentro dessa perspectiva, na conjuntura social, política e econômica da década de 70, a educação ambiental fica reduzida a uma conscientização ecológica, categoria que privilegia sobretudo o conteúdo e a crença em uma única racionalidade, funcionalista e instrumental em detrimento de racionalidades abertas, expressivas com uma razão sensível (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p. 19).

Na década de 1970, com a imposição de um regime autoritário, isso acarretou em uma vigilância e controle repressivo sobre os movimentos sociais e estudantis. Gonçalves (2008) destaca que a esquerda acreditava que o subdesenvolvimento do Brasil estava alicerçado no imperialismo, ligado ao monopólio latifundiário, fator determinante do quadro de miséria e atraso em que o povo brasileiro vivia.

No entanto, a união do ambientalismo com a luta de outros movimentos sociais e com outros atores (professores, estudantes e escolas etc.) durante o processo de redemocratização do país, impulsionou, mediante de organizações de órgãos municipais e estaduais, atividades no campo da educação, direcionadas para

recuperação, conservação, preservação e melhorias no meio ambiente. Nesse contexto, são criados os primeiros cursos de especialização em educação ambiental.

Para Reigota (2012), foi na democracia que houve a ampliação do movimento ecologista nos espaços públicos e conseqüentemente na vida cotidiana. Durante a ditadura, era impossível ter um discurso ecologista, tendo em vista que o prisma político não considerava a ecologia como prioridade na agenda pública. O autor ainda descreve que a educação ambiental no Brasil é um campo emergente e não pode ser limitada e nem universalizado por documentos institucionais (REIGOTA, 2012, p. 503-504).

Reigota (2012), ressalta que os movimentos sociais exerceram um papel de extrema importância para educação ambiental, tendo relação da educação ambiental como um campo da ciência e da academia, influenciado pela frequente atividade dos movimentos sociais, grupos e pessoas.

Outra possibilidade é a relação do movimento social de engajamento político alicerçado em princípios políticos e pedagógicos presentes em distintos espaços educativos. A educação ambiental também pode ser ponderada por via da prática discursiva em contextos públicos variados, resultando em impactos na sociedade, no campo ou movimento nas décadas de 1960, 1970 e 1980 (REIGOTA, 2012, p.505).

O processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil foi construído no início de 1973, por meio da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), ligada ao Governo Federal. No ano de 1981, foi criada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), lei de Nº 6.938, em suas diretrizes legislativas, a Política Nacional de Meio Ambiente instituiu a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, envolvendo a educação nas comunidades, objetivando contribuir na formação e participação na proteção do meio ambiente.

Assim, finalizando a trajetória da década de 70, em 1979 na Costa Rica, ocorreu o Seminário Educação Ambiental para América Latina e 1988 o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental, na Argentina. Os dois seminários demarcaram a indispensabilidade da preservação do patrimônio histórico-cultural e o papel da mulher em promover o desenvolvimento da localidade e das culturas ecológicas Loureiro (2006).

Já nos anos 80, o ambientalismo no Brasil começou analisar as questões ambientais que estavam na interface com a “conscientização das pessoas”, mas não

atingia a maioria da população. Para Tristão e Jacobi (2010), o início dos anos 80 é sinalizado pelo crescimento de iniciativas que buscavam aperfeiçoar os mecanismos de gestão ambiental, na criação de Organizações Não Governamentais (ONGs) na esfera ambientalista, que na maioria das vezes algumas dessas organizações não deram continuidade em seus respectivos trabalhos.

Contudo, ressalta-se também que na década de 80 ocorreu um importante momento para a política ambientalista com a criação da Constituição de 1988, oportunizando que uma parte considerável da sociedade conhecesse a concepção em uma diretriz legal ambientalista no país. Para Tristão e Jacobi (2010), ocorreu um avanço no campo da educação ambiental, ainda que o foco estivesse direcionado em um aspecto conservacionista e de preservação dos ecossistemas.

O enfoque cultural ambientalista no Brasil, em seu processo de amadurecimento, vai mudando de forma gradativa, manifestando outras possíveis formas para conservação, restauração e recuperação dos ambientes impactados (TRISTÃO; JACOBI, 2010).

E assim emergem na educação ambiental os ideais de uma educação crítica engendrada nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. No Brasil esses ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma concepção tecnicista, difusora e repassadora de informações e de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de saberes implicados na vida dos sujeitos (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p. 21).

Tendo como referência Paulo Freire no pensamento crítico da educação no Brasil, sendo oposição à corrente tradicional na educação e no currículo:

Em contraste com a vertente tradicional da educação e do currículo, nessa tendência crítica, o argumento é de que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, pois está inevitavelmente implicada em relações de poder. A educação ambiental começa a ser fortemente influenciada por essa tendência no final desta década, trazendo a sua especificidade, a de compreender as relações sociedade-natureza e de intervir nos problemas e conflitos socioambientais. A conscientização é compreendida como uma reflexão-ação, e passa por uma profunda mudança de valores e de atitudes na formação dos sujeitos (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p. 21).

Desse modo, a educação ambiental começa a ser delineada em um formato mais crítico e complexo no começo dos anos 90, mesmo que ainda ocorressem diferenças no âmbito das práticas e metodologias, a movimentação dos encontros e dos debates estavam em torno da participação, da sustentabilidade, ação política, a

ideologia, interdisciplinaridade, tangenciando também para o campo da democracia, emancipação, ação-reflexão, política e ideologia, relação de poder e conflito.

Aqui é importante destacar a relação entre a década de noventa com o início de um movimento tangente às questões ambientais na comunidade de Fortaleza, onde ocorreu uma movimentação entre pesquisadores que frequentavam a localidade e moradores para a formação do Grupo Ambiental de Fortaleza no ano de 1997. Demarcando que o debate mundial e nacional em torno do meio ambiente exercia um papel relevante para o contexto da região Amazônica.

Em 1991, a Comissão Interministerial durante a preparação do evento do Rio de Janeiro em 1992, deliberou a educação ambiental como um dispositivo de política ambiental, criando assim duas esferas no Poder Executivo, para atuar especificamente como o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que no ano de 1993 foi transformado em Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Coea/MEC) e ocorreu a divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama).

Suas atribuições institucionais foram organizadas para a representação na institucionalização da política de educação ambiental, no plano do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama). Ainda em 1992, em decorrência da Conferência da Rio-92 em parceria com o Ministério da Educação, foi elaborada a Carta Brasileira para Educação Ambiental, na qual houve o reconhecimento da educação ambiental como um instrumento essencial na viabilização da sustentabilidade como uma estratégia de sobrevivência do planeta, encaminhando-se para a melhoria na qualidade de vida humana.

Os objetivos definidos na carta, evidenciavam que o atraso da produção de conhecimentos e ausência de comprometimento real do Poder Público no cumprimento e complementação da legislação, no que tange às políticas exclusivas à Educação Ambiental, no nível completo de ensino, assentavam um modelo educacional que não atendia as reais necessidades do país.

Com o objetivo da criação de órgãos de referência para a elaboração de programas estaduais de Educação Ambiental, a extinta Sema, em seguida o Ibama e o Ministério do Meio Ambiente impulsionaram a construção de Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, onde a assessoria aos programas dos estados ficou sob responsabilidade do Ministério do Meio Ambiente.

No ano de 1992, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no estado do Rio de Janeiro, também conhecida como a ECO/92. No evento, foi produzido o documento de Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, um registro que demonstra o pensamento sobre a educação ambiental, na perspectiva dos educadores do mundo todo e marca os compromissos da coletividade para a sociedade civil planetária.

O ambientalismo entra em uma nova dinâmica e momento histórico. Para Tristão e Jacobi (2010), ocorreu uma institucionalização das ONGs e o voluntariado começa ter o aspecto profissional. Contudo, uma observação acerca da Declaração do Rio é feita, que não ocorreu de fato um reconhecimento do papel da educação em sua constituição, a educação abordada no documento tem em sua base uma apenas a transmissão e uma concepção ainda hegemônica herdada da trajetória da educação ambiental, que no ano de 1992 já completava 20 anos.

A educação proposta no capítulo 36 da Agenda 21 era tratada de forma instrumental e não como um processo permanente de construção, importante questionar os momentos históricos datados como marcadores oficiais do debate em torno da educação ambiental, ainda estavam sob diretrizes que silenciavam e limitavam o campo da educação.

Porém, destaca-se que coexistente ao que estava sendo discutido na Rio/92, movimentos sociais organizaram documentos alternativos como exemplo “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” em seu preceito a educação ambiental era concebida como ato político e ideológico, longe de uma neutralidade, que buscava a transformação social baseada em valores. Para Tristão (2005), é nesse momento que ocorre o encadeamento de uma interpretação da educação ambiental em um entendimento como ato político, ampliando outras áreas de intervenção nas práticas socioambientais.

Considerando a Constituição de 1988 e dos compromissos firmados na Rio-92, em dezembro de 1994, a Presidência da República criou o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), compartilhado com o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia legal e também pelo Ministério da Educação e do Desporto, em conjunto com o Ministério da Cultura e o Ministério da Ciência e Tecnologia.

Loureiro (2006) sinaliza que o Programa Nacional de Educação Ambiental foi definido por meio de sete linhas de ação: (1) Educação Ambiental no ensino formal; (2) Educação no processo de gestão ambiental; (3) A promoção de campanhas específicas de Educação Ambiental para usuários de recursos naturais; (4) Cooperação com os que atuam nos meios de comunicação e com os comunicadores sociais; (5) Articulação e integração das comunidades em favor da Educação Ambiental; (6) Articulação intra e interinstitucional; (7) Criação de uma rede de centros especializados em Educação Ambiental.

Prosseguindo o caminho da Educação Ambiental no Brasil, no ano de 1995, a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), tendo como princípios norteadores a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural e interdisciplinaridade. Em 1996, o Ministério do Meio Ambiente organizou um Grupo de Trabalho Ambiental, direcionado pelo regulamento do Ministério da Educação, buscando à assistência técnica e institucional em Educação Ambiental, se caracterizando como um canal formal de ações em conjunto.

Em nível da educação básica, em 1997 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), material de apoio ao ensino, que trata dos eixos principais de conteúdo das disciplinas de português, matemática, ciências, histórias e geografia, abordando também os temas transversais como exemplo: saúde, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente. Sobre o eixo transversal do meio ambiente, destaca-se a relação ser humano e natureza sob a seguinte perspectiva:

Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente; • perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural; • observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida; • adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis; • compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente; • conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente; • perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante

das condições ambientais de seu meio; • compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 197-198).

No ano de 1997 também ocorre um movimento importante para o campo da pesquisa em educação ambiental, pela inserção em Programas de Pós-Graduação em Educação da universidade e da socialização de trabalhos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e uma movimentação para a criação do grupo de trabalho em educação ambiental (TRISTÃO; JACOBI, 2010).

Outro momento importante na trajetória da educação ambiental foi a Conferência Meio Ambiente e Sociedade e Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, sediada em Thessaloniki, em 1997. Alguns pontos abordados nesse evento foram em torno da formação dos professores, a construção de materiais didáticos e um encontro em uma dimensão menor para a troca de experiências entre os profissionais.

Em 1999 a Coordenação de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente criou a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual determina em sua normativa principal do capítulo I da educação ambiental: a educação ambiental é entendida como o transcurso que o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências convergente para a proteção do meio ambiente.

É o elemento fundamental e permanente para educação nacional, em todos os níveis e modalidades da formação educativa, que pode ter caráter formal ou não formal um, sendo um direito de todos. Em seus princípios básicos estão: o enfoque humanista, democrático e participativo, a concepção do meio ambiente em sua totalidade e sua interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural na conexão com a sustentabilidade.

Tem como relevância também a pluralidade das ideias e conceitos pedagógicos em caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Alicerçado na ética, educação, trabalho e práticas sociais, na garantia do processo educativo ser contínuo e permanente, em uma frequente avaliação crítica desse processo, na interlocução com as questões ambientais e no reconhecimento e respeito à pluralidade e diversidade individual e cultural (PNEA, 1999).

Em 2002, segundo os dados obtidos no Portal do Ministério do Meio Ambiente, houve Assembleia Geral das Nações Unidas, durante sua 57ª sessão, foi estabelecida a resolução nº 254, declarando 2005 como o início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na qual a Unesco ficou responsável pela implementação da iniciativa.

Já em 2003, na XIV Reunião do Foro de Ministros de Meio Ambiente da América Latina e Caribe, em novembro no Panamá, foi oficializado o Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA), onde sucederam as discussões dos congressos ibero-americano de educação ambiental.

Após o processo das inúmeras conferências de debates da educação ambiental, as Nações Unidas implementaram a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), representando uma conquista para a educação ambiental, sendo reconhecido o papel da na luta da problemática socioambiental, reforçando a sustentabilidade a partir da educação.

Passando para o século XXI, no ano de 2000, a educação passa a integrar pela segunda vez o Plano Plurianual (2000-2003) identificando o Programa de Educação Ambiental, vinculado ao Ministério do Meio Ambiente. No ano de 2002, o Decreto Nº 4.281 regulamenta a lei de Nº 9.795/99, sob a gestão do Órgão do PNEA, um passo importante para a realização das ações em Educação Ambiental no Governo Federal.

É possível observar que, por um lado os documentos produzidos e o próprio ambientalismo resistiram em incorporar a educação ambiental como educação e os encontros e eventos de educação e de pesquisa em geral, bem como sua própria legislação e documentos, também resistiram. Apesar desses desentendimentos e das tendências pragmáticas, podemos afirmar a existência de um movimento de inserção da educação ambiental na academia. Uma das características visíveis de articulações que fizemos entre os campos que constituem as intolerâncias da Educação Ambiental, é sua confluência num movimento recursivo, entre o acadêmico e o socioambiental, a produção do conhecimento e a militância (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p.26).

Partindo dessas múltiplas discussões em torno do conceito de Educação Ambiental, compreende-se que a educação ambiental é resultado de um processo dos movimentos ecologista e ambientalista, em uma relação dialógica com frentes de movimentos sociais e grupos invisibilizados na sociedade. Ao analisar em conjunto com os documentos oficiais de cada período histórico, é possível perceber os avanços e limites do campo de estudo da educação ambiental, principalmente, na transição para o século XXI.

Vive-se, no início deste século XXI, uma emergência, que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e dos valores hegemônicos que sustentaram a modernidade. O caminho para sociedades sustentáveis se fortalece na medida em que se desenvolvam práticas sócio-educativas inclusivas que considerem a unidade na sociobiodiversidade, pautadas pelo paradigma da complexidade, aportem para a escola viva, dinâmica e aberta para a criação de ambiente pedagógicos vivenciais numa atitude reflexiva-ativa em torno da problemática ambiental (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p.27).

Nesse direcionamento, com base na tessitura sobre o conceito de educação ambiental que surge do movimento ecologista ou ambientalista, são apresentadas as principais correntes que marcaram o movimento do ambientalismo.

#### 4.2 As principais correntes ecologistas

Em prosseguimento aos marcadores teórico-conceituais do movimento ecologista, este tópico concentra-se em uma breve observação em relação às correntes ambientalistas em nível global, fundamentado nos estudos de Martínez Alier (2018), pois apresentam alguns aspectos gerais das correntes do ambientalismo, buscando, com isso, articular e mobilizar mais elementos teóricos e epistemológicos para interpretar e compreender a experiência de educação ambiental do GAF.

O autor reconhece a existência de três correntes ambientalistas, sinalizando seus respectivos pontos de convergência e objeções. Assim, as correntes são intituladas de: “culto ao silvestre”, “evangelho da ecoeficiência” e o “ecologismo dos pobres”. Para Martínez Alier (2018) há uma característica essencial em cada corrente com as ciências ambientais, como exemplo: a biologia da conservação e a ecologia industrial. Cita-se ainda, a relação com o feminismo, o poder exercido pelo Estado, a religião, interesses de empresas e movimentos sociais. Inicia-se pela apresentação da corrente o culto à vida silvestre, que “não ataca o crescimento econômico enquanto tal. Até mesmo admite sua derrota na maior parte do mundo industrializado. Porém, coloca em discussão uma ação de retaguarda” (MARTINEZ ALIER, 2018, p. 22).

Seu interesse estava voltado para a preservação e manutenção dos espaços que não foram impactados pelo avanço da lógica mercadológica. Com subsídios teóricos na biologia da conservação, desenvolvido no ano de 1960, com a prioridade da preservação da natureza sobre o uso comercial, com uma proposta política

voltada para manutenção das áreas de recursos naturais, chamadas de parques nacionais ou naturais.

Entretanto, durante o processo de criação e construção desses espaços, populações locais que viviam nessas áreas foram expulsas, sem nenhuma proposta voltada para os interesses e demandas dessas comunidades. Outro ponto a destacar, é o fator apelativo de caráter religioso:

Eventualmente, essa corrente ambientalista apela para a religião, como parece ilustrar a vida política nos Estados Unidos. Pode apelar para o panteísmo ou para as religiões orientais, menos antropocêntricas do que o cristianismo ou judaísmo. Pode ainda, escolher eventos bíblicos apropriados, como a Arca de Noé, um caso notável de conservação *ex situ* (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 23).

A natureza assumia em dois momentos o aspecto da sacralidade, o primeiro se dava na funcionalidade da esfera do sagrado em culturas específicas, em segundo lugar na contribuição do esclarecimento da centralidade do tema da economia ecológica. Há um valor imensurável do sagrado que antecede o econômico. Mas, a partir do momento que ocorre intervenção do sagrado sobre a sociedade de mercado, o conflito torna-se consequência (MARTÍNEZ ALIER, 2018).

A presente corrente emerge dos países centrais com capitais do Norte, como Washington e Genebra, passando pela África, Ásia e América Latina, com profissionais da biologia e filosofia ambiental, com o apoio de organizações que exerciam uma forte influência no mercado, como exemplo a “*International Union for the Conservation of Nature (IUCN), Worldwide Fund of Nature (WWF) e Nature Conservancy*” (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 24).

Hoje em dia, nos Estado Unidos não só se preserva a vida silvestre, como também ela é restaurada através da desativação de algumas represas, da recuperação dos Everglades da Flórida ou pela reintrodução dos lobos no Parque de Yellowntone. O silvestre restaurado realmente equivale a uma natureza domesticada, talvez terminando por se converter em parques temáticos silvestres virtuais (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 24).

Não obstante, corre uma mudança cultural ao final da década de 70, a natureza passa ter um novo significado, o conceito de “pós-materialismo” resultado da criação de um grupo de estudo de um segmento da população dos Estado Unidos, a qual interpretava o meio ambiente como um luxo e não mais como uma necessidade básica do cotidiano. Todavia, países como Estado Unidos, União Europeia e o Japão em que a economia dependia diretamente da energia, dos

matérias e áreas de descartes e depósitos, encontravam-se em oposição a esse conceito.

Para Martínez Alier (2018), o ambientalismo no ocidente não cresceu na década de 70 devido a etapa de uma economia “pós-materialista”, mas sim, pela preocupação com a contaminação química e as dúvidas na utilização da energia nuclear. Nesse sentido, a resistência à energia nuclear estava centrada no risco da radiação e na poluição nuclear, à vista disso foi organizado o grupo Amigos da Terra no ano de 1969.

Uma associação constituída por diferentes grupos de diversos países, guiados por causas distintas, alguns estão em defesa da vida silvestre, outros estão voltados para ecologia industrial, em conflitos ambientais e direitos humanos. Na década de 90, o grupo obteve um reconhecimento pelo trabalho dos cálculos a respeito do espaço ambiental, mas, ainda assim o conceito do “pós-materialismo”, estava longe das práticas do movimento ambientalista ocidental.

Já a segunda corrente, denominada de “evangelho da ecoeficiência”, está voltada para as consequências do crescimento econômico, tanto para o âmbito da natureza como também na economia industrial, agrícola e urbana (MARTÍNEZ ALIER, 2018).

Sua atenção está direcionada para os impactos ambientais ou riscos à saúde decorrentes das atividades industriais da urbanização e também da agricultura moderna. Essa segunda corrente do movimento ecologista se preocupa com a economia na sua totalidade. Muitas vezes defende o crescimento econômico, ainda que não a qualquer custo. (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 26).

Admissão central do “evangelho da ecoeficiência” encontra-se justificada na perspectiva do “desenvolvimento sustentável”, na “modernização ecológica” e na “boa utilização” dos recursos naturais, no qual domina os debates ambientais. Onde o conceito de natureza é incorporado como “recurso natural” ao valor do capital.

A contradição dessa corrente perpassa em uma pseudo defesa da natureza, com argumentação da defesa dos “recursos naturais” e “capital natural” e “serviços ambientais”. Envolvendo profissionais do ramo da engenharia e economia. Localiza-se nos Estados Unidos a circulação de debates ambientais, sociais e políticos em torno da “ecoeficiência”, em bases conceituais como: “curvas Ambientais de Kuznets”, onde se tem:

(...) O incremento de investimentos conduz, em primeiro lugar, a um aumento da contaminação, mas no final conduz a sua redução; o “desenvolvimento sustentável”, interpretado como crescimento econômico sustentável; a busca de soluções de “ganhos econômicos e ganhos ecológicos” – *win-win* –, e a “modernização ecológica” (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 28).

Com o alicerce na modernização ecológica em duas bases, uma econômica, com eco impostos e licenças para emissões e a outra tecnológica, favorecendo medidas direcionadas para economia de matéria-prima e energia. Os critérios científicos dessa corrente voltam-se para economia ambiental e o preceito da Ecologia Industrial, ligados na Europa e Estado Unidos. Dessa maneira, a ecologia conduz uma ciência que objetiva apenas limpar ou amenizar os impactos causados pela industrialização.

A “eficiência” é representada como uma “condição empresarial para o desenvolvimento sustentável”. No campo do ambientalismo dos Estados Unidos e no contexto mundial as duas correntes dominantes são: o “culto ao silvestre” proposto por Jonh Muir e o “credo da eficiência” proposto por Gifford Pinchot, as duas correntes, segundo Martínez Alier (2018), estão correlacionadas e atuam paralelamente.

Nesse caminho, o movimento ambiental passou por uma transformação, onde a compreensão do desenvolvimento sustentável deve estar desvinculada da ideia da “modernização ecológica”, considerando que:

Essa cronologia de ideias é plausível se considerarmos o “desenvolvimento sustentável” uma autêntica novidade. Porém, torna-se duvidosa no caso de observarmos o desenvolvimento sustentável como de fato ele é, ou seja, um irmão gêmeo da “modernização ecológica”, ou mesmo uma reencarnação da eficiência proposta por Pinchot (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 32).

Em uma alternativa, tanto para primeira corrente quanto a segunda, apresenta-se a terceira corrente com a proposição de um movimento que faça uma justiça ambiental, identificada no ano de 1985, formada por aqueles que foram silenciados por correntes do ambientalismo dos países eurocêntricos. A corrente do ecologismo dos pobres, problematiza e questiona o crescimento do capital como o fator determinante na progressão dos impactos ambientais.

Nesse sentido, observamos que os países industrializados dependem de importações provenientes do Sul para atender parcela crescente e cada vez maior que das suas demandas por matérias-primas e bens de consumo. Os Estados Unidos importam metade do petróleo que consomem. A União Europeia importa uma quantidade de materiais (inclusive energéticos)

quase quatro vezes maior que a que exporta. Ao mesmo tempo, a América Latina exporta uma quantidade seis vezes maior de materiais (inclusive energéticos) do que aquela que é importada. O continente que constitui o principal sócio comercial da Espanha, não em dinheiro, mas em quantidade importada, é a África (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 34).

Sobre o fragmento acima, podemos inferir que a demanda de matérias-primas tem um aumento significativo em proporções diferenciadas em países do Norte e Sul, acarretando na abertura de novos espaços para construção de fronteiras de importação e exportação, em consequência dessa dinâmica, múltiplos territórios são impactados, tanto em políticas econômicas ou por tecnologias, que não consideram as especificidades dos grupos sociais pertencentes a esses contextos.

Apesar disso, o eixo principal desta terceira corrente não é uma reverência sagrada à natureza, mas antes, um interesse material pelo ambiente como fonte de condição para a subsistência; não em razão de uma preocupação relacionada com os direitos das demais espécies e das futuras gerações de humanos, mas sim, pelos humanos pobres de hoje (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 34).

O objetivo dessa corrente tem em sua diretriz ética a busca pela justiça social atual entre os seres humanos, indicando a relação dos povos originários e organizações situados em territórios ameaçados, sustentam uma relação com natureza e possibilitam a conservação da biodiversidade. Com designações voltadas para os movimentos do terceiro mundo, que reivindicam contra a degradação ambiental e os riscos em que a maioria da população excluída socialmente enfrenta diariamente em seu cotidiano.

Movimentos de camponeses, onde suas terras são destruídas pelas organizações do agronegócio, de mineradora ou por pedreiras, os pescadores artesanais no desafio contra as embarcações tecnológicas e pescas industriais, movimentos de oposição às minas e fábricas, oriundos das comunidades prejudicadas pela poluição do ar e do rio (MARTÍNEZ ALIER, 2018).

A corrente da justiça ambiental tem o apoio da agroecologia, da etnoecologia, da ecologia política, sociólogos do campo ambiental, ecologia urbana, assim como da economia ecológica. Devido ao crescimento dos conflitos ecológicos, a corrente sobre o ecologismo dos pobres vem tomando uma proporção maior em uma escala global, pois se ocorre o aumento da economia, há o crescimento da produção de resíduos e cada vez mais sistemas naturais são prejudicados.

Martínez Alier (2018) chama atenção para a noção entre ecologismo dos pobres e sua luta contra o racismo ambiental e justiça ambiental utilizada nos Estados Unidos, voltada apenas para minorias, na qual a primeira identifica a noção de rural terceiro-mundo e a segunda em uma concepção urbana, para o autor as duas noções estão inscritas na mesma corrente e direcionadas para a maioria da população mundial que se encontram em situações de vulnerabilidade ambiental e social.

O movimento pela justiça ambiental é potencialmente importante, sempre e quando se dispões a falar em nome não só das minorias localizadas nos Estados Unidos, como também das maiorias de fora desse país (que nem sempre estão definidas em termos raciais), envolvendo-se em assuntos como biopirataria e biossegurança e as mudanças climáticas, para além dos problemas locais de contaminação. O que o movimento pela justiça ambiental herda do movimento pelos direitos civis dos Estados Unidos também vale em escala mundial devido à sua contribuição para formas gandhianas de luta não violenta (MARTÍNEZ ALIER, 2018, p. 38).

O movimento da justiça ambiental tem em seu campo de conhecimento uma ciência participativa, que surge da associação da ciência formal com a ciência informal, em um entendimento, que tem a “ciência com pessoas” a luta em defesa da agroecologia tradicional de grupos originários como indígenas e camponeses, grupos que carregam uma riqueza cultural e tem muito a ensinar sobre seu modo de viver com a natureza, conduzindo-se em um diálogo de saberes.

O diálogo de saberes é fundamental no caminho do movimento da justiça ambiental, por considerar que as lutas aparecem decorrentes da presença de uma pluralidade entre os povos e seus territórios, imersos em conflitos ambientais locais, regionais e nacionais, ocasionadas por uma lógica econômica excludente e pela desigualdade social (MARTÍNEZ ALIER, 2018), onde cada um tem uma especificidade a ser compreendida de forma singular, não podem ser padronizadas em medidas eurocêntricas capitalistas.

Após apresentação das correntes mais relevantes para a concepção da educação ambiental, concentra-se a seguir na análise das principais denominações das práticas educativas, com objetivo de qualificar as propostas de educação ambiental em correntes teóricas.

### 4.3 As principais correntes teóricas em educação ambiental

O termo corrente é empregado a uma maneira geral de compreender e de praticar a educação ambiental. Sauv  (2005) ao realizar a cartografia das correntes em educa o ambiental, a autora aponta que uma determinada corrente pode elencar indicativos próximos a outras correntes, dependendo do prisma que   analisado.

Embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns. Esta sistematiza o das correntes torna-se uma ferramenta de análise a serviço da explora o da diversidade de proposi es pedagógicas e não um grilh o que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, com o risco de deformar a realidade (SAUVÉ, 2005, p.17-18).

Nesse t pico, serão abordadas, de forma breve, 15 correntes da educa o ambiental, incluindo as correntes de tradi o mais "antiga", que datam da década de 1970 a 1980, e outras que foram surgindo recentemente, sendo organizado em dois momentos: o primeiro trata das correntes mais tradicionais que são: naturalista, conservacionista/ recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral e  tica.

O segundo momento contempla as correntes em educa o ambiental mais recentes que são: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista. ecoeduca o e da sustentabilidade, centrando em analisar os parâmetros propostos por Sauv  (2005) sobre a concep o dominante do meio ambiente, a inten o central da educa o ambiental, enfoques e exemplos de modelos de cada corrente.

A primeira corrente, naturalista, trata-se de uma corrente em que seu centro   emerge da rela o com a natureza, tendo como enfoque educativo, segundo Sauv  (2005), pode ser atribuído ao cognitivo (o aprendizado se constrói com as coisas sobre a natureza), experiencial (viver e aprender com a natureza), afetivo, espiritual e artístico (onde se associa a criatividade humana   da natureza).

Com a tradi o mais antiga, a corrente naturalista traz o aprendizado a partir da imersão ou imita o nos grupos sociais cuja cultura está construída na rela o com o meio natural. Também pode ser compreendida como a educa o para o meio natural.

Na corrente naturalista, há o reconhecimento do valor da natureza, seu modelo de intervenção pontua-se como “A educação para a terra”, proposta por Steve Van Matre (1990), a qual possibilita as experiências cognitivas e afetivas no meio natural. A natureza é considerada como meio de aprendizagem.

A reconstrução da natureza é objetivo da corrente naturalista, com enfoque sensorial, experiencial, afetivo, cognitivo, estético, com a estratégia de atuação por via da imersão, interpretação, jogos sensoriais e atividades de descoberta.

A segunda corrente é conservacionista/recursista que agrupa concepções de conservação dos recursos naturais no que tange à quantidade e qualidade, a conservação da natureza tem uma preocupação com a gestão ambiental. Essa perspectiva de educação sempre fez parte do cotidiano familiar ou comunitário os recursos são escassos.

Os programas de educação ambiental agrupados nos três “R”, Redução, Reutilização e da Reciclagem, a preocupação ambiental estava apenas na gestão da água, na gestão do lixo e gestão da energia.

Concebe o ambiente como recurso, tendo o enfoque cognitivo pragmático, como estratégia de intervenção utiliza o código de comportamentos, “auditoria” ambiental.

A terceira corrente é a resolutiva, que tem seu início na década de 1970, momento específico em que a sociedade encontrava problemas ambientais acentuados. Nessa corrente a visão de educação ambiental é a proposta adotada pela UNESCO estabelecida em seu Programa Internacional de Educação Ambiental, objetivando mudar o comportamento para solucionar problemas decorrentes da relação entre o ser humano e a natureza.

O modelo pedagógico desenvolvido pelos principais autores como Harold R. Hungerford e seus colaboradores (1992) estava baseado no desenvolvimento de habilidades em sequências de resolução de problemas, segundo esses autores a educação ambiental volta-se para a investigação dos problemas ambientais, levando em consideração fatores sociais, biofísicos e suas contestações.

A perspectiva de ambiente é o problema, tendo como objetivos a resolução de problemas do diagnóstico à ação, com enfoque cognitivo e pragmático, em estratégias de intervenção com estudos de caso, análise de situações problema, experiência em resolução de problemas associadas a um projeto.

A quarta corrente é a sistêmica, seu enfoque busca em conhecer e entender corretamente a realidade e as problemáticas ambientais, possibilitando identificar os diversos componentes que tangenciam um sistema ambiental e a importância das relações entre seus componentes, por meio encadeamento entre os elementos biofísicos e os sociais em uma determinada situação ambiental.

O enfoque das realidades ambientais é de natureza cognitiva e a perspectiva é da tomada de decisões ótimas. As habilidades ligadas à análise e à síntese são particularmente necessárias. A corrente sistêmica em educação ambiental apoia-se, entre outras, nas contribuições da ecologia, ciência biológica transdisciplinar, que conheceu seu auge nos anos de 1970 e cujos conceitos e princípios inspiraram o campo da ecologia humana (SAUVÉ, 2005, p. 22).

A compreensão sistêmica da situação averiguada averigua soluções que possam ser menos prejudiciais ou mais adequadas ao meio ambiente. O meio ambiente visualizado como um sistema, nas quais os objetivos da educação ambiental estão alicerçados em desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global, compreendendo a realidade ambiental, com decisões apropriadas, cognitivo é o enfoque predominante nesta corrente é o cognitivo, analisando os sistemas ambientais.

A quinta corrente é a científica tem como objeto de estudo apropria-se de conhecimentos fundamentados nas ciências ambientais, buscando desenvolver habilidades relativas à experiência científica, com enfoque dominante no campo cognitivo experimental, estuda os fenômenos por meio da observação, demonstração, experimentação, atividade de pesquisa hipotético-dedutiva.

A Sexta corrente trata-se da corrente humanista, compreende o meio ambiente na perspectiva do meio de vida, como objetivos demarcados para o sujeito que conhece o seu meio de vida, conhece a si mesmo, que nesse movimento resulta no desenvolvimento de pertencimento ao meio ambiente. Com enfoques definidos em campos da sensação, da reflexão, afetividade, experiência, criatividade e estética. Tendo como estratégia de intervenção o estudo do meio, itinerário ambiental e leitura de paisagem.

Já a sétima corrente é denominada de moral e ética, interpreta o meio ambiente como objeto de valor, objetivando dar a prova de ecocivismo na construção de um sistema de ética, de forma cognitiva, afetiva e moral seus

enfoques são delineados, a intervenção de estratégias está respaldada na análise de valores, definição de valores e crítica de valores sociais.

A oitava corrente é holística, concebe o meio ambiente o total todo o ser, tendo como propósito desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente, estimulando uma visão “orgânica” do mundo e uma atuação participativa em e com o meio ambiente. Com enfoque holístico, orgânico, intuitivo, criativo, em suas respectivas estratégias está a exploração livre, visualização, oficina de criação, integração de estratégias complementares.

A corrente biorregionalista compreende o meio ambiente como lugar de pertença e projeto comunitário, desenvolvendo competências em ecodesenvolvimento comunitário, local e regional, na perspectiva cognitiva, afetiva, experiencial, pragmática, criativo, explorando o meio para projetos comunitários e criação de ecoempresas. A décima corrente é a práxica, conduz o meio ambiente em uma ação e reflexão, aprendendo para e pela ação, no exercício da reflexão, de forma práxica em uma pesquisa-ação.

Na corrente crítica o meio ambiente é configurado como objeto de transformação, como lugar de emancipação, desconstruindo as realidades socioambientais, com uma visão transformar a causa dos problemas ambientais, práxica reflexiva e dialogístico são os enfoques dominantes nesta corrente, analisando o discurso, estudo de casos, debates e pesquisa-ação.

Já corrente feminista, interpreta o meio ambiente como objeto de solicitude, integrando os valores feministas à relação com o meio ambiente, abordando o campo ambiental pela intuição, afetividade, pelo valor simbólico, espiritual, criativo/estético, com estudos de casos imersão, oficinas de criação, atividade de intercâmbio e de comunicação.

O meio ambiente para a corrente etnográfica é um território, lugar de identidade, natureza e cultura, reconhecendo a estreita ligação entre natureza e cultura, aclarando sua própria origem, valorizando a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente, a experiência, a intuição, assim como também afetividade, simbólico, espiritual e criativo/estético. Contos, narrações e lendas, estudo de caso, imersão e modelização com estratégia de intervenção.

A corrente da ecoeducação evidencia o meio ambiente como um polo de interação para a formação pessoal e de identidade, experienciando o meio ambiente

para a formação do sujeito consciente, buscando uma melhor relação com o mundo. O enfoque experiencial, sensorial intuitivo, afetivo e simbólico criativo. Com a intervenção pelo relato de vida, imersão, exploração, introspecção, escuta sensível, alternância subjetiva e objetiva e também de forma lúdica.

A última corrente aborda a temática da sustentabilidade, onde o meio ambiente é o recurso para o desenvolvimento econômico de recursos compartilhados, promovendo um desenvolvimento na economia, respeitando os aspectos sociais e do meio ambiente. Com enfoque pragmático e cognitivo, e assim tendo a intervenção estratégica pautada no estudo de caso, experiência de resolução de problemas e projetos de desenvolvimento de sustentação e sustentável.

Em prosseguimento, após apresentação da variação das correntes de projeção e práticas pedagógicas em educação ambiental, onde foi verificado que uma mesma proposição pode ocorrer simultaneamente com duas ou três correntes distintas, que podem ou não reproduzir ações viabilizando apenas a conscientização hegemônica ou uma transformação crítica da relação entre ser humano e meio ambiente. Assim sendo, aborda-se no tópico a seguir, as macro-tendências que apontam a classificação do campo da Educação Ambiental no Brasil.

#### 4.4 Macro-tendência das correntes da educação ambiental: nas principais perspectivas político-pedagógica

Procedendo do entendimento, já exposto anteriormente, a educação ambiental tem em sua formação uma variedade de atores, instituições e grupos sociais, associados à normativas e valores iguais. Todavia, há uma diferenciação entre esses atores sociais e seus pareceres a respeito do meio ambiente e dilemas ambientais, no que contempla as proposições políticas pedagógicas e epistemológicas.

Ocorrendo assim, uma competição entre esses grupos sociais na concentração de poder do campo de estudo ambiental, que tem em suas variantes interpretativas a realidade e interesse específicos com panoramas conservacionistas, pragmáticos e transformadores para o vínculo da realidade social com o meio ambiente.

Agrega também a percepção do movimento e da coexistência entre tendências que disputam a dinâmica da hegemonia deste campo. Por esta perspectiva podemos explorar a posição dos grupos que dividem o campo, as relações que mantêm entre si, assim como as tendências à reprodução e à transformação da ordem constituída. A análise dessa dinâmica dialética, portanto, representa o substrato do qual emergem as macro-tendências político-pedagógicas ora analisadas (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 3-4).

Não há como prescrever o momento certo que ocorre a criação de diferentes correntes político-pedagógicas na educação ambiental, mas demarcar-se possivelmente na década de 90 o início da manifestação a partir da crise ambiental.

Embora o surgimento da educação ambiental tenha ocorrido em um contexto marcado pela então crise ambiental, ao final dos anos noventa, onde a preocupação estava centrada na prática social de medidas que viabilizassem a redução dos impactos ambientais, o que prevaleceu foi a ratificação que o campo da educação ambiental contemplava um domínio multifacetado alicerçado em uma conexão entre sujeitos, educação, sociedade e a natureza.

No qual demandaram de estudos mais complexos e acentuado, em análises respaldadas por estudiosos, que se dedicavam em novas formulações conceituais no atendimento da área e das práticas educativas ambientais. Na construção do trajeto histórico da educação ambiental que foi apresentado nesta seção, verificou-se que no início buscava-se a universalidade de um conceito para todos que estavam incluídos nessa área educativa.

Porém, no decorrer da estruturação de uma nova definição, ocorre o entendimento acerca da diversidade de concepções e múltiplos protagonistas, nas quais compartilhavam o universo de ações e saberes. Ao compreender a pluralidade desse campo, foram encaminhadas novas pesquisas, formulações teóricas e também políticas.

Como já mencionado anteriormente, é atravessado por uma interpretação de uma posição pedagógica, disciplinas e práticas epistêmicas e políticas, que elucidavam os enfoques da educação, sociedade, ambiente natural e construído (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Após a exposição da variação do contexto histórico do movimento ambientalista e suas respectivas correntes e quais eram seus objetivos demarcados, é notório a impossibilidade de elaborar um conceito para a educação ambiental mais democrático e integral.

Ainda que a fase inicial do processo conceitual intencionava uma hegemonia epistêmica e política. O surgimento de novas propostas teóricas evidenciava a

multiplicidade interna que o campo da educação ambiental já estava consolidado. Atenta-se então, para as mudanças do prisma analítico em relação ao objeto de referência sobre a educação ambiental.

Dessa forma, na fase inicial da educação ambiental estava pautada em uma nova prática conservacionista na concepção do ambiente como natureza, em um enfoque romantizado para um despertar sensível do ser humano com a natureza, LAYRARGUES; LIMA (2011) destacam a seguir:

A vertente conservadora, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento, com limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.8).

A base da ciência ecológica orientava para uma “conscientização” limitada ao aspecto ecológico, incorporando a fauna, flora e o ambiente físico, no entanto, não há alusão para uma dimensão humana, principalmente no que tangencia ao campo do trabalho, o que pode-se inferir é a ligação com o momento da crise ambiental, na defesa da “pauta verde”.

Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu princípio foi a destruição da natureza e porque as ciências ambientais ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Os problemas ambientais eram, em grande medida, percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento científico e tecnológico (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.5).

A identidade da educação ambiental é formada a partir do campo ambiental e sua herança institucional do ponto de vista simbólico e político. A relação entre teoria e prática com o campo educativo favoreceu uma leitura ecológica das problemáticas ambientais. Pois, não acontecia participação de outros cientistas das áreas humanas e sociais.

Com o tempo, os educadores ambientais foram se dando conta que, da mesma maneira que existem diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também existem diferentes concepções de Educação Ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.6).

Assim, outras possibilidades de atuação foram sendo criadas a partir da divisão das áreas de conhecimento e suas práticas educativas. Considerando que

no campo da educação há várias correntes, o movimento ambientalista desenvolveu múltiplas correntes reflexivas e a concepção de sociedade também. Diferencia-se em outras possibilidades de abordagem, é perceptível que os pontos de convergência entre elementos que subsidiaram a educação ambiental.

Estruturando a amplitude de um prisma e possibilidade entre a educação e meio ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2011). À medida que essa diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, fazendo da educação ambiental um objeto de estudo auto-reflexivo, que pensa sua prática e desenvolvimento a necessidade de compreender suas singularidades.

A auto-reflexividade educação ambiental para Layrargues; Lima (2011) somada à uma consciência e respeito da crise ambiental ocasionou no enfraquecimento da vertente conservacionista, por parte dos educadores que estavam em um outro direcionamento epistêmico.

Assim, no início dos anos 90, educadores ambientais que partilhavam de um olhar socioambiental, insatisfeitos com os rumos que a Educação Ambiental vinha assumindo, começaram a diferenciar duas opções: uma conservadora e uma alternativa. Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas vertentes conservacionista e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a - histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.7).

Para o conservacionismo e o conservadorismo, não há uma dimensão social, política e cultural à crise ambiental, apenas o aspecto ecológico é abordado, desconsidera-se a complexidade dos fenômenos ambientais, reduzindo em aspectos da intervenção da inovação tecnológico.

A outra vertente da macro-tendência trata-se da vertente pragmática tem a concepção de ambiente como recurso, sendo a educação ambiental voltado apenas para o desenvolvimento e consumo sustentável.

Dessa forma, essa vertente que responde à “pauta marrom” por ser essencialmente urbano-industrial, acaba convergindo com a noção do Consumo Sustentável, que também se relaciona com a economia de energia ou de água, o mercado de carbono, as eco-tecnologias legitimadas por algum rótulo verde, a diminuição da “pegada ecológica” e todas as expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, demográficas, comportamentais (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.9).

O meio ambiente em uma visão pragmática não tem relação com os aspectos humanos apenas limita-se ao agrupamento dos recursos naturais, tendo uma preocupação apenas com o desperdício e o lixo considerando como resíduo. Situado em um contexto neoliberal, não pondera as desigualdades da distribuição custos e benefícios da apropriação dos bens ambientais incorporadas na lógica desenvolvimentista, ocasionando em ofertas de reformas setoriais na sociedade, não questionando os subsídios de base, incluindo os órgãos responsáveis pela crise ambiental.

Assim, no contexto neoliberal em que a economia de mercado impõe seus valores e sua lógica, em que o padrão de consumo de bens eletrônicos desponta como um símbolo de bem-estar e modernidade, em que a crise ambiental parece mostrar seu desafio decisivo por meio da ameaça planetária das mudanças climáticas; o cruzamento desses vetores parece moldar uma conjuntura específica para a ascensão da vertente pragmática, produzindo novos e polêmicos sentidos identitários para a Educação Ambiental e despontando como a tendência hegemônica na atualidade (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.10).

Na concepção pragmática o estado reduz sua atuação em uma proporção prejudicial à políticas públicas e sociais, principalmente as políticas ambientais, a educação ambiental pragmática tem uma configuração apelativa aos sujeitos em renunciar alguns padrões de bem-estar e confere a obrigação às empresas em abdicar parte dos suas vantagens lucrativas mercadológicas, afim do favorecimento do governamental.

Afinal, nessa lógica neoliberal, o mercado tem a liberdade de explorar a natureza, seus recursos e seres humanos, não objetiva a transformação social, apenas adota medidas paliativas em minimizar os problemas decorrentes dessa exploração exacerbada, alguns exemplos representativos são a adoção de medidas de reciclagem, reutilização, reduzir, repensar e recusar 3R e 5R, para dar conta dos resíduos que foram gerados.

A incoerência desse modelo, é que o mesmo não tem a pretensão de diminuir o consumo, apenas da conta dos resíduos. Dando ênfase para a questão da preservação na manutenção da biodiversidade. Com isso, a vertente pragmática não faz uma reflexão sobre as circunstâncias dos problemas ambientais, desconsiderando suas consequências e especificidades, respaldada em uma ciência neutra e tecnológica com um olhar superficial e desconectado do caráter político das

relações na sociedade e sua dinâmica com o meio ambiente, em que é inexistente a possibilidade de confrontar a política da crise.

Em uma interlocução com a pesquisa realizada em uma Área de Proteção Ambiental, que é uma medida criada pelo estado na ponderação dos impactos ambientais, pode-se fazer uma leitura, que a realidade ambiental encontrada na comunidade em um panorama da gestão administrativa da localidade, manifesta elementos característicos de uma vertente pragmática.

No entanto, quando trata-se da experiência de educação ambiental do grupo de Fortalezinha, observando as informações da seção anterior, são expostos os aspectos que podem levar à duas perspectivas interpretativas, a primeira é a pragmática, se for analisada e limitada apenas nas ações voltadas para questão comportamentalistas dos participantes do grupo nas atividades de coleta e reciclagem do lixo da comunidade.

A segunda é a vertente crítica em um horizonte socioambiental, conduzido a partir da mobilização e motivação dos sujeitos envolvidos preocupados não somente com a questão ambiental, mas em uma visão social, no auto-reconhecimento como sujeito pertencente à uma comunidade tradicional pesqueira, questionando seus direitos diante das desigualdades sociais frente a atuação do estado, a construção de uma autonomia participativa e a relação com o trabalho.

Uma vez que, a vertente crítica tem uma perspectiva socioambiental na vinculação entre a sociedade e natureza em uma interação de reciprocidade, trazendo o enfrentamento com as políticas de desigualdade e injustiça socioambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011), também por meio do campo do ambientalismo, que segundo LAYRARGUES; LIMA (2011) é incorporado ao debate por apresentar alguns conceitos-chave que são:

Em grande medida, assim como o ambientalismo, há um forte viés sociológico e político na vertente crítica da Educação Ambiental, e em decorrência dessa perspectiva são introduzidos no debate desses campos alguns conceitos-chave como os de Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social. Não por acaso o surgimento e a consolidação dessa vertente coincidem com o movimento ocorrido na Ecologia Política como possibilidade de interpretação do ambientalismo (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.11).

Além de uma atenção política, a educação ambiental crítica desenvolve-se em uma complexidade, no que concerne aos perigos e problemáticas da sociedade contemporânea, reprovando qualquer tipo de reducionismo, seja na área biológica,

econômica, política e sociológico. Procurando legitimar as demandas no âmbito da cultura, particularidade tanto dos sujeitos como da realidade social e ambiental, identidade e subjetiva, que são consequências das frequentes transformações sociais.

(...)A ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo. Ou seja, as dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão e desenvolvimento, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.11).

A exemplo da citação de Layrargues; Lima (2011), também faz uma associação para vertente crítica com as diretrizes da Lei Nº 9.795 da Política Nacional de Educação Ambiental, que fundamenta uma compreensão de transformação social, contextualizando historicamente o ser humano com a natureza.

É plausível apreender pela vertente crítica como foi a construção da interação entre o ser humano e natureza, a ressalva de atentar-se para mudanças dentro da estrutura de exploração do ser humano com a natureza e do ser humano em relação ao trabalho de outros sujeitos, tencionando combater as políticas das desproporções e das injustiças socioambientais. Em uma reflexão e transformação social, além da superação de dicotomias como a dissociação sujeito e objeto, natureza e sociedade.

A importância de compreender como o campo da educação ambiental vem sendo construído desde do início do movimento ambientalista na década de 60 até os dias atuais. Como os movimentos sociais e suas conseqüentes correntes, foram um passo significativo para as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental no Brasil abordadas de forma breve no tópico desta seção.

## 5. OUTRAS PEDAGOGIAS: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO NA AÇÃO COLETIVA DO GAF

Após a exposição conceitual acerca da educação ambiental, das diretrizes e documentos oficiais, da relação com o movimento ambientalista e suas referentes correntes, assim como as macrotendências e vertentes que encaminharam historicamente a educação ambiental em escala global e nacional, dar-se prosseguimento a esta seção, a qual versa sobre as questões dos pontos 3 e 4 do instrumento da pesquisa<sup>12</sup>, a respeito da proposta de educação ambiental do GAF.

Aqui apresento inicialmente um diálogo com alguns preceitos fundamentais para a compreensão do campo de uma educação construída fora dos modelos hegemônicos, referências de teorias pedagógicas que em suas concepções epistemológicas não estão baseadas em um movimento educativo trazido de fora para dentro (ARROYO, 2012). Para uma interpretação e reconhecimento das formas de criação e recriação de uma educação proposta para um tempo e temporalidade específicas da região do Nordeste Paraense e a possibilidade de legitimidade recíproca entre as experiências que não são limitadas às totalidades ou partes, e sim na sua relação dialética, dinâmica e dialógica.

Dessa forma, a seção está organizada em 4 momentos: o primeiro tem como objetivo a discussão inicial para aceitação da proposta de educação em uma ação coletiva; o segundo traz uma análise interpretativa a partir das epistemologias do sul para o debate sobre a experiência de educação ambiental do GAF; o terceiro apresenta a proposta de educação ambiental a as ações procedentes dessa experiência, assentada nas narrativas dos participantes; e o quarto tópico revela quais foram os avanços, limites e desafios que resultaram da ação coletiva e de sua proposta de educação ambiental.

Dialogando assim, com alguns preceitos fundamentais para o campo de uma outra educação, fora dos padrões eurocêntricos formativos, em espaços outros em processos de ação coletiva. Desse modo, trago marcadores interpretativos que contribuem para a compreensão de outras formas de educação que emergem de uma atuação contra hegemônica não institucionalizada.

---

<sup>12</sup> Instrumento da pesquisa de campo, roteiro da entrevista narrativa. O tópico 3 refere-se a proposta de educação ambiental do GAF e o tópico 4 ao término do GAF e suas implicações.

Ao pesquisar o GAF parto da perspectiva de uma educação não formal “aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2010, p.16). Segundo Gohn (2010), há um campo próprio da educação não formal com objetivos e propostas demarcadas para formação da cidadania e emancipação dos sujeitos, embora o senso comum e parte dos meios midiáticos informacionais não considerem outros espaços como potenciais educativos:

A educação não formal é um campo que vem se consolidando desde as últimas décadas do século XX e a explicação para este fato advém das mudanças e transformações ocorridas na sociedade neste período, especialmente com a globalização (GOHN, 2010, p. 34).

O que tem gerado novas demandas e necessidades no âmbito educacional com uma diversidade de movimentos sociais: associações, fenômenos culturais, práticas de lazer, dentre outras, que não estão vinculadas diretamente com o espaço escolar (GOHN, 2010).

A aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos, geradas pela participação em associações, movimentos, fóruns, conselhos e câmaras de gestão, de forma que estes cidadãos possam entender e fazer uma leitura do que está ao seu redor, quem é quem, que projetos e quais interesses cada um defende, quais são os interesses da maioria que deveriam ser defendidos, quais são as práticas cidadãs e emancipatórias (GOHN, 2010, p. 35).

Sendo “em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato da escolha em dados processos ou ações coletivas” (GOHN, 2005, p. 18). Havendo uma intencionalidade em sua ação, na participação, no aprendizado e na transmissão ou trocas de saberes, com a finalidade formar cidadãos propostos a uma abertura de conhecimento no mundo.

Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseada em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal (GOHN, 2005, p.19).

No que tange às características da educação não formal, podemos sintetizá-la na atuação subjetiva de grupos, com trabalhos orientados para uma formação cultural e política. Estimulando os vínculos de pertencimento dos sujeitos e a valorização da identidade coletiva, gerando conseqüentemente o desenvolvimento e fortalecimento de sujeitos com interesses comuns. Com o esforço de alcançar resultados, que segundo Gohn (2005) se dão pela seqüência processual que são:

- Consciência e organização de como agir em grupo coletivos. – A construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo.
- Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade. – Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas o capacita para entrar no mercado de trabalho) (GOHN, 2005, p.21).

A autora distingue a educação não formal por uma lógica estruturada, que acontece por meio da subjetividade, tomada de consciência, discernimento e leitura de mundo, em diálogo com a educação popular, e no entendimento da educação como manifestação essencial da prática social, em consonância com Freire (2015).

Me parece que o primeiro aspecto a sublinhar é que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc. Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano (FREIRE, 2015, p.78).

De tal maneira, a educação como ato político deve ser pensada em favor das classes e grupos sociais excluídos, tendo em vista que a sociedade capitalista é marcada por contradições e conflitos, processos de dominação e opressão, desigualdades e exclusão, mas, também, um caminho de lutas e resistências.

Os estudos de Paulo Freire (2015) são fundamentais para o entendimento de uma educação popular em contextos de lutas sociais, que alicerçam em avanços de marcadores sociais. Um desses avanços é a legitimação da educação como um direito de todos, referendado na Constituição Federal de 1988, sobre o Art. 205 da seção que descreve:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205, Constituição Federal, 1988).

O Art. 205 configura a promoção e incentivo da educação em parceria com a sociedade e como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei de nº 9.394/96 é outro documento que define e legitima a educação em múltiplos

espaços, incluindo como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º, LDBEN, 1996).

Carneiro (2015) ao comentar sobre a LDBEN traz algumas informações para uma compreensão mais abrangente da educação, produzindo uma ruptura com a legislação anterior que apenas limitava à educação ao sinônimo de ensino:

O artigo em apreço representa uma ruptura de dimensão axiológica na medida em que elastece a carga semântica de educação, imputando-lhe um atributo de ação coletiva para construir identidades nas mais diferentes ambiências humanas: na família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, nas associações, nos sindicatos etc. Em qualquer destes espaços, há um processo formativo, ou seja um chão de aprendizagem sobre o qual se forma a cidadania. Trata-se, por conseguinte, de uma prática humana eivada de equipamentos de subjetividade e de ações intencionalizadas que focam a construção histórica e coletiva da humanidade (CARNEIRO, 2015, p. 48).

A fala do autor remete à LDBEN a formação de quatro alicerces estruturais, localizando outras possibilidades de meios pedagógicos, que são: a prática social, atividade produzida em sociedade pela ação do ser humano (CARNEIRO, 2015); mundo do trabalho, espaço com a finalidade de sobrevivência e transformação na sociedade; movimentos sociais, lugares alternativos organizados por coletivos em busca de uma autonomia da coletividade e manifestações culturais, criação humana em sua intervenção pelo trabalho e sobre a natureza.

Faço uma conexão com o comentário de Carneiro (2015) quando esclarece o movimento social como um meio educativo ao pensamento de Gohn (2005) da dimensão educativa dos movimentos sociais pela diferenciação entre educação formal e educação não formal. Dessa forma, reporta-se também ao estudo de Arroyo (2012) em que considera para educação e seu fazer pedagógico a presença e consciência de outros sujeitos e outros contextos educativos.

Esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias nos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais. Trazem uma lição a não deixar no esquecimento: todo pensamento social, pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzido. As pedagogias ou processos em que formaram e formam como sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizagem são inseparáveis desses contextos e das relações sociais, relações de poder dominação/subordinação em que foram segregados (ARROYO, 2012, p. 11)

Para Arroyo (2012), o pensamento educacional volta-se a todos os processos em que ocorre uma formação com os sujeitos sociais, sendo um processo inerente às relações sociais, estabelecendo processos de dominação ou emancipação social.

As teorias pedagógicas não põem em prática concepções, epistemológicas de educação trazida de fora, do centro civilizado e civilizador, mas foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata (ARROYO, 2012, p. 11).

O olhar de Arroyo (2012) para a educação como fenômeno social educação historicamente nutrido por uma ordem excludente e colonizadora, no entanto, considera a chegada de novos atores e outras experiências sociais, culturais, com múltiplos valores, demonstrando que outras pedagogias estão sendo configuradas. Assim, a ação coletiva do Grupo Ambiental de Fortalezinha insere-se nesse outro trilhar pedagógico, constituindo um coletivo que reivindica seu lugar de ação no mundo.

Na medida em que nossa história política, cultural, esses coletivos foram decretados à margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeitos de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, conseqüentemente suas pedagogias de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas. Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das pedagogias seja outra (ARROYO, 2012, p.12).

Partindo do entendimento acima, há um delineamento de uma outra pedagogia, onde sujeitos sociais estão voltados para ações coletivas, ações estas que caracterizam como contextos educativos, que se transcorrem em tempos e espaços distintos. Ao considerar toda caracterização do GAF, já apresentada na seção 3, verificou-se as motivações que tangenciaram a mobilização para criação do grupo como uma ação coletiva, com outros sujeitos e uma especificidade do contexto de uma comunidade tradicional pesqueira na Amazônia. Caminhando nessa mesmo direcionamento Arroyo (2012) destaca:

Presença de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pré-escola/universidade...Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes (ARROYO, 2012, p. 25-26).

Tendo como base o fragmento acima descrito, quando menciona “povos da floresta”, das águas e do campo etc., pode-se aproximar para o contexto da realidade da Amazônia e fazer a inclusão do povo de uma comunidade tradicional pesqueira, sendo mais um exemplo da sociodiversidade amazônica. Desse modo, oportuniza-se um diálogo, no que tange à concepção de ações coletivas, concepção esta que deve ser interpretada com certa cautela, principalmente por sua diferenciação em relação ao conceito de movimento social.

Ressalta-se que todo movimento social inclui uma ação coletiva, mas nem toda ação coletiva é um movimento social. Ação coletiva conjectura para o desenvolvimento da autonomia do social e de seus respectivos espaços de mobilização política na sociedade civil e política, lugares que são garantidos e tangenciados por uma cultura política democrática e por instituições de diretrizes políticas formais representativas (GOHN, 1997, p. 67).

Não há uma ação coletiva sem o reconhecimento da identidade políticas de seus sujeitos organizados coletivamente, sem a criação de novos sentidos, organizações, novas identidades e espaços sociais. Essas ponderações viabilizam estruturar o GAF em uma premissa de ação coletiva, em um nível organizacional na vida cotidiana da localidade de Fortaleza, inserida em um contexto maior e plural, que trata da realidade do nordeste paraense, região amazônica. Dessa maneira, para amparar esse entendimento reporta-se para seguinte esclarecimento:

Em resumo, ação coletiva envolve forma de associação específica para o contexto de uma sociedade civil moderna e pluralista. Além disso, as duas abordagens distinguem dois níveis de ação coletiva: a dimensão manifesta em uma mobilização em larga escala (greves, competições, demonstrações) e o nível menos visível, latente, de forma de organização e de comunicação entre grupos relevantes para a vida cotidiana e para a continuidade da participação do ator (GOHN, 1997, p. 80).

É de extrema importância referendar estes aspectos no diálogo de outras pedagogia, em sua abrangência para diversidade de espaços e novos atores sociais no tocante a ações coletivas e suas pautas sociais mobilizadoras para uma reflexão educativa específica de cada coletivo. Abordar o pensamento pedagógico em uma amplitude que considere outros processos educativos mais complexos, de realidades específicas históricas, sociais, política, cultural e pedagógica (ARROYO, 2012, p. 29).

Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação (ARROYO, 2012, p. 29).

Pontuando a compreensão de que há outras pedagogias em outros espaços e relações sociais, quando Arroyo (2012) cita os movimentos sociais como atores nessa tessitura pedagógica, elencando as ações que constituem os objetivos de organização e suas lutas. Embora, o prisma dos movimentos sociais não seja a temática central deste estudo, avalia-se que há pontos de convergência com o sentido das ações coletivas, como designa Gohn (1997).

As ações coletivas envolvem a busca racional de interesses pelos grupos; demandas e reivindicações são produtos permanentes de relações de poder e não podem explicar a formação dos movimentos; movimentos formam-se devido a mudanças nos recursos, na organização e nas oportunidades para a ação coletiva; o sucesso de um movimento envolve o reconhecimento do grupo como ator político ou o aumento de benefícios materiais; e, finalmente, a mobilização envolve organizações formais em ampla escala, burocráticas e com propósitos especiais (GOHN, 1997, p. 56).

Assim, as ações coletivas são definidas no decorrer de seu processo de formação, sendo ações que atribuem crenças e símbolos antecedentes, não caminham em uma inovação ideológica, mas a forma de articulação entre seus respectivos ativistas entre suas matrizes e eixos de ação, ação coletiva encontra-se em um plano mais micro em relação aos movimentos sociais. As ações coletivas são resultados de processos múltiplos e com orientações distintas, em um transcurso relacional que cria identidade coletiva do grupo, processo este que centraliza para uma reflexão da ação social.

É a partir dessa reflexão e seu movimento entre os atores sociais, que a outras formas de pedagogias tornam-se possíveis, em que sujeitos pedagógicos estão inserido historicamente no silenciamento, de seus saberes, culturas e identidades, marcadas pela trajetória das pedagogias colonizadoras (ARROYO, 2012, p. 30).

As pedagogias escolares são mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento de validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às escolas e às universidades (ARROYO, 2012, p. 33).

Levar em consideração outros espaços pedagógicos além dos campos institucionalizados, é viabilizar no reconhecimento de importantes contribuições de outros sujeitos, saberes e processos de construção de conhecimentos, ao exemplificar a experiência do GAF de uma outra educação voltada para o campo ambiental, é compreender que há outras formas de educação ambiental não consideradas pela pedagogia eurocêntrica do Norte global excludente.

Essa afirmação de que há conhecimentos e pedagogias fora, nas lutas sociais, no trabalho, nos movimentos e ações coletivas daqueles pensados como inferiores é o embate mais radical trazido para o embate pedagógico e epistemológico. Essas presenças afirmativas dos inferiorizados e esses reconhecimentos de que há conhecimentos lá fora tornam difícil a função de ocultamento desses espaços, de outras experiências sociais e de Outros Sujeitos como produtores de conhecimentos e de pedagogias. Entretanto, os critérios legítimos, hegemônicos de validade resistem em reconhecer outros espaços e outros sujeitos pedagógicos. As salas de aulas nas escolas e nas universidades são espaços dessas tensões (ARROYO, 2012, p. 34).

Ao olhar ação coletiva do Grupo Ambiental de Fortalezinha pela perspectiva de uma outra, é compreender uma outra forma de aprender para além de uma educação rígida e definida, que não considera outras experiências e realidades como formas de novos conhecimentos, é entender sobre temporalidades e seus protagonistas sociais e suas formas distintas de construir uma alternativa ao campo da educação moderna.

#### 5.1 As epistemologias do sul e pedagogias pós-abissais – uma contribuição interpretativa acerca da experiência de educação ambiental do GAF

Este tópico aporta-se nas contribuições de Santos (2010), demarcando a necessidade de uma pluralidade epistemológica, que reconheça a complexidade dos conhecimentos para que sejam atribuídos parâmetros diferentes de legitimidade, possibilitando assim uma interpretação, visibilidade e credibilidade aos conhecimentos desperdiçados pela racionalidade hegemônica.

Há uma heterogeneidade epistemológica do mundo, como anuncia Santos (2010, p.12 – 13), denominada de epistemologias do Sul, partindo do entendimento do Sul de forma metafórica como um campo de instigações epistêmicas, buscando reparar os prejuízos e consequências históricas ocasionadas pela correlação colonial com o capitalismo no mundo.

As epistemologias do Sul são intervenções epistemológicas que denunciam a relação desigual do saber e poder, que anulou os saberes dos povos e nações colonizadas, elas proporcionam a valorização dos múltiplos saberes e um diálogo horizontal entre os conhecimentos, denominado por Santos (2010) de ecologia de saberes.

Expressando assim, a construção de uma análise crítica ao modelo de racionalidade e desenvolvimento ocidental hegemônico, que historicamente colonizou e excluiu os saberes e as experiências sociais de povos tradicionais latino-americanos, em particular amazônicos, tomo as proposições de Boaventura de Souza Santos, para que me auxilie na leitura da experiência singular de educação ambiental resultante da ação coletiva do GAF, que historicamente ocupou uma posição subalternizada pelo campo epistemológico assentado em um pensamento abissal que desconsidera e anula os conhecimentos descendentes de territórios coloniais.

A linha visível que separa a ciência dos seus 'outros' modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2010, p.25-26).

Santos (2010) destaca que no outro lado da linha há uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus respectivos autores, os quais não são localizados territorialmente. Foi por intermédio de uma análise das narrativas dos entrevistados a partir das epistemologias do Sul, que se pode comprovar um vasto repertório de vivências dos participantes do GAF, destacando-se as práticas educativas.

Esses conhecimentos que emergem da experiência de educação ambiental do GAF, nos ajudam a compreender contextos de educação não escolar na Amazônia. Neste caso, enfatizando duas especificidades: o mesmo se dá em uma comunidade tradicional pesqueira e pertencer à uma Área de Proteção Ambiental.

Nesta pesquisa foi essencial uma coerência epistemológica que promovesse o diálogo e o reconhecimento com os diferentes tipos de experiências. Para a tessitura da categoria analítica sobre educação ambiental, o pensamento pós-abissal fundamentou o estudo, com objetivo de encontrar alternativa à lógica

predominante da ciência moderna, onde ocorre a invisibilidades para realidades que estão fora do sentido capitalista.

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista, progressista (SANTOS, 2010, p.43).

O pensamento moderno ocidental conduz as linhas abissais, uma vez que a dicotomia entre o mundo humano e subumano é assegurada em uma concepção e prática hegemônica, que segregam e negam o outro lado da linha. O lado da linha onde predomina o conhecimento real, visível e universal, se constrói a regulação e emancipação, já tangenciando ao lado da linha invisível, inexistente e subalterna, se estabelece a apropriação e violência de conhecimento e de direito.

Pela lógica abissal, a experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha é observada no campo dos conhecimentos invisíveis, considerando que o Grupo está localizado em uma realidade subalternizada da região Amazônica, que sempre ocupou o lugar de colônia, pois sua especificidade não se adequa a lógica da universalidade das grandes metrópoles, detentoras da ciência, filosofia e teologia.

Ao analisar as narrativas dos interlocutores desta pesquisa, a ecologia de saberes proposta por Santos (2010) possibilita compreender e reconhecer um modo de se fazer educação ambiental em território amazônico. Destacando os avanços desta experiência em dada comunidade, assim como o anúncio de uma problemática atual.

De tal feita, inscrevem-se nas ações do GAF uma rede de significados e sentidos inerentes a realidade local. Questões estas, que perpassam desde o problema do lixo, assuntos econômicos, políticos, culturais, relacionados a dinâmica do movimento turístico naquele lugar. Assim como, a inter-relação entre o saber e o fazer, e suas implicações com: o planejar, escutar, pensar e atuar de modo individual e coletivo, dos sujeitos envolvidos.

A vivência decorrente dessa iniciativa em educação ambiental abre reflexões que estão para além da cientificidade moderna, de uma racionalidade ambiental eurocêntrica prevista apenas em parâmetros curriculares dos contextos escolares. Pois, há nas ações desenvolvidas pelo grupo, assim como de seus integrantes e

agentes externos uma tessitura direta de conhecimentos interligados que foram sendo criados e ressignificados durante atuação do GAF na comunidade.

As problemáticas socioambientais, assim, demandam princípios analíticos próprios que venham a atender sua singularidade. E, desse modo, apontem um caminho epistemológico coerente para a realidade de uma comunidade tradicional pesqueira e sua inserção no espaço da científico e pedagógico.

## 5.2 A Proposta da experiência de educação ambiental do GAF

Dando sequência, esta seção de análise enfatizará as práticas que levaram a organização de pessoas com interesses comuns, como exemplo a criação de um grupo, que se deu a partir de buscar alternativas para os problemas socioambientais da comunidade, mas, também, envolveu elementos de contradições e conflitos internos, narrados durante as pesquisas.

Elementos estes, que foram apresentados anteriormente pelo entrevistado Manoel Teixeira, no tópico 3.1 sobre a história do GAF, como exemplo: as contradições que perpassaram a fase inicial do grupo, marcada pelos questionamentos sobre a problemática ambiental, a qual era colocado em debate por pessoas de fora da comunidade e não pelos nativos da ilha. O que de certa maneira, ocasionou imposições e silenciamentos, demarcando algumas posições iniciais no interlocutor Manoel.

E também outras situações, como as tensões que envolviam o processo de coleta, transporte e tratamento de resíduos, fato evidenciado na fala de Ivan Teixeira no tópico 3.1. Conflitos ocasionados pelo crescimento da entrada de turistas, o aumento da produção de lixo. Outro fator contraditório que o grupo discutia era a formação de novas lideranças para construção de um fortalecimento no campo ambiental da localidade, como Manoel Teixeira também descreve na seção 3.1. No entanto, o que aconteceu na prática no decorrer dos anos, foi o enfraquecimento das ações educativas do grupo e ausência de uma liderança para dar prosseguimento a proposta do grupo.

A partir de agora, adentra-se nas narrativas dos entrevistados na pesquisa de campo, buscando apresentar elementos que expressem a experiência de educação ambiental na ação coletiva do GAF. De tal modo, que já na narrativa abaixo podemos averiguar a questão mencionada:

*A nossa concepção era que as pessoas passassem a conhecer o que era a educação ambiental, do seu convívio dentro da ilha, né? A escola é uma fonte de educação, então nossa concepção era que os professores tentando repassar pros seus alunos essa questão do nosso trabalho e a questão do meio ambiente pra que as crianças passassem a conhecer também essa relação, né, conviver sobre meio ambiente saber tratar também o seu próprio seu próprio lixo, né? (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

De acordo com Ivan Teixeira, a ideia era uma proposta de trabalhar em parceria com a escola e os alunos da comunidade, mas as ações de que a escola participava junto com o grupo se dava apenas no momento em que se disponibilizava uma sala de aula para a realização de alguma palestra ou curso que o grupo recebia, não havia de fato, uma de parceria entre as escola da vila e o GAF, de modo que a comunidade escolar participasse de forma mais intensa nos processos de educação ambiental ali realizados.

Uma observação importante aparece nas falas de Said Senado e Jacinto Teixeira, que identificaram a proposta educativa para o cenário ambiental, em uma ótica de valorização da cultura da localidade, em especial do pescador.

No entanto, as falas sinalizam uma certa tensão com o crescimento dos visitantes na vila, que ao mesmo tempo em que os elementos da cultura local são aspectos relevantes para chegada de outras pessoas, há uma preocupação da forma como esse crescimento do turismo poderia implicar no cotidiano dos moradores de Fortalezinha.

*Olha, a proposta do GAF era preservar a cultura nativa, dando importância pro pescador. Então, principalmente isso, preservar e valorizar a cultura que com a chegada do turismo, automaticamente ia excluindo aquilo, então a maioria dos nativos iam morar em Belém, especificamente, então se havia uma necessidade de manter essa cultura aqui. Então, também quando eles vinham de lá, eles queriam encontrar o peixe assado, eles queriam encontrar a praia limpa, eles queriam encontrar, havia uma necessidade dos que moravam fora também de se sentir nativo (SAID DE NAZARÉ SENADO).*

*Preservar o que era da gente, né? E assim sucessivamente a gente sabe que quando entra muita gente vem muita sujeira, vem tudo, vem o que é bom e também vem o que não é bom, né? Essa era uma das propostas da gente manter a nossa cultura o mais longo possível, né (JACINTO TEIXEIRA).*

Para Said, a cultura nativa está diretamente relacionada com a pesca, como aponta para o papel do pescador, demonstrando também uma preocupação em relação à chegada do turismo e a saída do morador da comunidade, como fatores que ocasionavam o enfraquecimento da cultura local.

As narrativas apontam que a concepção de educação ambiental naquela comunidade pesqueira atentou-se a condições que dizem respeito a identidade local, preocupada com fatores que não legitimam ou descaracterizam aquela cultura.

Para Manuel Oliveira Teixeira, a proposta educação ambiental do GAF foi sendo realizada de forma processual; pautava-se, inicialmente, sobre questão do lixo, no entanto, cada vez que se observava a realidade, outros problemas eram identificados, como: a especulação imobiliária, na venda de baixo custo de casas e terrenos dos moradores para turistas e visitantes, a derrubada de árvores para a retirada de madeira para construção de residências, queimadas de árvores e de resíduos sólidos.

*Na verdade, foi todo um processo, né? A gente começou com a questão praticamente do lixo e depois, na medida que a gente observava, outros e outros problemas, aí, vieram a preocupação com a com a especulação imobiliária. E depois, conseqüentemente, com a derrubada das árvores, com as queimadas, então esse era nosso foco das coisas. Questões eram realizadas para promover educação ambiental no grupo e na comunidade (MANUEL OLIVEIRA TEIXEIRA).*

A temática socioambiental esteve presente na concepção e proposta do grupo, compreendendo que os desafios ambientais e sociais da vila se caracterizavam como pautas das ações educativas, o que dialoga com as diretrizes do Estatuto Oficial do Grupo.

No entanto, aqui faço uma observação, não há como demarcar se a concepção e a proposta caminhavam efetivamente em uma vertente crítica da educação ambiental; ao analisar a fala da Graça Santana que circunscreve a proposta ambiental “*Homem e meio ambiente*”, podemos observar como esta pauta suscitava diversas questões. Bem como, denotavam a insatisfação dos moradores com realidade de Fortalezinha, tendo em vista a ausência de políticas públicas, de uma gestão eficiente na área educação e saúde.

*A proposta do grupo era ambiental. Era homem e meio ambiente que eles entendem. “Queremos um trabalho que envolva o homem e o meio ambiente”. Aí, foi quando eles falaram sobre a educação, primeiro foi a questão da educação, né? Que eles estudavam longe, a escola só tinha a primeira série do primeiro grau, né. Aí, eles iam me falando... Isso tudo aí eles falaram, né, falaram da saúde das pessoas, que a malária nessa época teve muito o índice muito grande de malária e morreu muita gente lá naquela região. Aí, eles falaram da área que eles precisavam da parte de dentista, então tudo isso eu fui decodificando essas mensagens. Então, a proposta do grupo em si, né? Era trabalhar as questões do meio ambiente com relação ao homem (GRAÇA SANTANA).*

Podemos compreender a educação ambiental empreendida pelo GAF, como um ato político, uma tomada de consciência sobre espaço o educativo, a luta por direitos historicamente negados. Com relação a essas questões, a posição de Lúcia Santana expressa a prática educativa do grupo como um exercício de cidadania:

*A proposta do GAF como um processo educativo, né? Então havia primeiramente esse conflito em relação ao entendimento de educação dentro de um contexto mais ampliado. E quando eu falo dentro de um contexto mais ampliado, eu acho que algumas palavras são, né? A educação como um ato político. Eu acho que é importante a gente sinalizar a educação como ato político e aí é bem Freireana, é você ter consciência de onde que você está falando, né? (LÚCIA SANTANA).*

A narrativa acima, aponta que Lúcia Santana em seu lugar de fala, expressa sua experiência no campo da educação, o que não pode ser desconsiderado, ao mencionar a educação como ato político, sustenta a proposta da educação ambiental como um processo em movimento e amplitude para além da educação presente nas instituições formais.

Partindo desse esclarecimento, as ações realizadas pelo GAF na comunidade, iam desde a campanha de limpeza seletiva da vila, até a ações de prevenção de doenças:

*Nossas ações era mais voltada na questão da campanha, campanha seletiva, né? Que saía coletando o lixo, orientava as famílias também, né, a não, toda essa a essa questão também, veio depois a questão da malária, teve uma época que nós tivemos um surto de malária muito grande aqui, então a preocupação era que os quintais também tivesse limpo, né? Evitar negócio de vasilhame que ficasse depositado água, essas coisas, então a gente saía trabalhando essa questão aí, do grupo orientar as famílias pra trabalhar seus quintais, zelar pelos seus quintais, então isso foi uma preocupação também (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Na fala de Ivan, faço uma ressalva ao identificar o anúncio de uma concepção de educação ambiental assentada em uma vertente pragmática, onde a educação ambiental limita-se para as questões relacionadas ao “desenvolvimento e consumo sustentável” conceitos neoliberais aplicados à educação ambiental, justificando a ecoeficiência em uma concepção da natureza apenas como recurso natural.

Todavia, para além das ações de campanha seletiva Said Senado comenta sobre ações educativas do GAF em uma proposta diferenciada que incluíam oficinas, rodas de conversa, luaus na beira da praia e momentos de lazer com a comunidade. Proposições essas, que, segundo Said, oportunizavam uma maior interação com a vila de Fortalezinha.

*Oficinas, conversas, rodas de conversas, festas. Até as festas do GAF eram educativas, entendeu? A gente fazia luais sem bebida, onde a comunidade ia, tá entendendo? Então, era zero droga, zero bebida, a galera ia conversar, ia desenhar, ia se expressar. Então, a melhor forma de curtir um ambiente é quando você consegue tirar de você coisas simples e fazer o outro enxergar aquilo como (SAID DE NAZARÉ TEIXEIRA).*

Na fala de Said é possível identificar os espaços educativos múltiplos dessa experiência do GAF em procedimentos bem distintos, partindo da realidade desses grupos sociais. Elemento este que aponta para uma interpretação de um possível movimento de justiça ambiental, por considerar que a fala de Said anuncia um diálogo de saberes, expressada pela presença de um aspecto plural entre os moradores e seu território.

Já na fala de Manuel Teixeira, relembra que as palestras eram ações predominantes durante atuação do GAF, palestras que abordavam diferentes assuntos.

*A gente fazia, fazia muito palestra. Trazia muitos educadores aqui pra dar palestra, né? sobre a importância da água. Era essas ações que a gente fazia a questão das oficinas, né? Das oficinas do reaproveitamento do lixo e da questão das palestras. As palestras era uma das coisas que a gente trabalhava muito, bastante mesmo (MANUEL OLIVEIRA TEIXEIRA).*

Nota-se a partir das falas, que as características das ações promovidas no campo da educação ambiental pelo grupo, apresentam dualidades em suas concepções teóricas, dado este que é importante para identificar quais foram os pontos de convergências e os pontos de contradições que permeavam a ação coletiva do GAF.

Destacam-se também as ações direcionadas, que se pode considerar uma possibilidade de uma pedagogia outra, como por exemplo, a aula do avoadado, atividade que era realizada a partir do saber local e também da cultura da pesca, que acontecia junto com alguns pescadores e turistas visitantes. Descrito na fala de Lúcia Santana, a seguir:

*Tinha uma que era muito legal, que era o avoadado. Eles traziam os peixes, né, os pescadores e aí, a gente chamava vários pescadores e eles davam aula para os turistas, né, e depois eles davam aula no sentido assim, não era aquela aula formal. Eles vem dizendo “ó por que que a gente tem que abrir o peixe assim, a barriga do peixe, né?”. O tipo de peixe se era Gó, se era Dourada, se era Pratiqueira. Então havia muitos turistas na hora. Ele não sabiam do peixe, então, a questão de determinado peixe que vive em determinado período, né? O caranguejo, né? Por que que o caranguejo tá desse tamanho? Qual é a diferença do caranguejo que tá aqui e no quarenta? Qual a diferença do caranguejo de Fortalezinha a diferença? Tudo isso a gente levava, a gente preparava a chamada aula do avoadado.*

*Então eu acho que essa atividade de educação ambiental era uma atividade de vivência de coletividade e também de aspecto conceitual, porque o avuado ele é um termo de companheirismo. (LÚCIA SANTANA).*

Nessa ação percebe-se detalhes do cotidiano e referências a saberes inscritos na prática da pesca, como exemplo: o saber que identificava o tipo de peixe, o modo de preparo, qual o período predominante para cada tipo de peixe, o que diferencia de uma localidade à outra e os tipos de Caranguejos.

Processos estes que não são reconhecidos pela lógica da ciência moderna, mas apresentam uma relevância na formulação de um debate acerca do prisma das epistemologias do Sul, para construção de conhecimentos que foram subalternizados na perspectiva colonial, capitalista e eurocêntrica, evidenciando o quanto a América Latina, em especial a Amazônia carrega em sua pluralidade de saberes uma valiosa contribuição para o diálogo de distintos conhecimentos, os quais são específicos de cada realidade local, como exemplo a cultura do *avuado*.

Os conhecimentos singulares originários da experiência da ação coletiva do GAF, são fundamentais para compreensão das riquezas culturais promovidas pelos povos subalternizados. A intervenção por meio das epistemologias do Sul, não trata, exclusivamente, de uma luta no campo intelectual, mas também de uma luta política, respaldada no reconhecimento das diversas realidades, saberes e culturas, amparados no processo de uma justiça cognitiva e conseqüentemente de uma justiça social.

Estes saberes não estão inseridos em conteúdos programáticos e não são ensinados na escola, são conhecimentos que nascem a partir da tessitura da experiência com o meio ambiente, do trabalho, no sentido da vida de uma comunidade tradicional.

### 5.3 A educação ambiental do GAF: avanços e limites de sua experiência

Ao analisar experiência de educação ambiental do GAF, depara-se com um campo de saberes circunscritos à região nordeste do estado do Pará, próprios de uma comunidade tradicional pesqueira, como já foi mencionado anteriormente, grupo que em sua organização e ação coletiva de resistência, buscou alternativas para enfrentar condicionantes socioeconômicos e político-culturais adversos.

Ainda que a ação coletiva do GAF esteja posicionada em um nível menos visível de uma organização em grupos do cotidiano, com a contínua participação dos atores envolvidos com as causas defendidas, há a ocorrência de avanços e limites apontados nesta experiência acerca da temática de educação ambiental, como é descrito por Ivan Teixeira em relação ao alargamento de conhecimentos e de consciência socioambiental:

*Foi um avanço grande assim, nós avançamos muito nessa questão aí, porque nosso conhecimento se expandiu, não só dentro da comunidade, como nas comunidades vizinhas também, né. Aquilo que eu tô te falando, a gente tivemos a oportunidade de dá palestra sobre meio ambiente, não só aqui na escola, Maracanã, no Colégio Kennedy, tivemos a oportunidade de dar palestra na colônia de pesca, tivemos a oportunidade de dá palestras em Belém nas escolas, Algodal na escola também (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

A narrativa de Ivan é marcada por lembranças sobre a formação decorrente das palestras com a temática meio ambiente e a troca recíproca com outras localidades, destacando também a contribuição para o conhecimento específico na área ambiental.

*Então, isso foi o nosso avanço do nosso conhecimento que nós tinha em relação à educação ambiental, só pra te ver, que nós mesmo, nós absorvemos o conhecimento sobre o meio ambiente, que nós não tinha experiência de nada, eu que nem eu, né? Eu não tinha conhecimento quase de nada, mas aí eu passei a ter a partir do GAF e eu saía como dando palestra como monitor, também sabe. Aí, do nosso convívio no dia a dia a gente foi através das palestras que vinha pessoas de fora, dando palestra sobre o meio ambiente, a gente foi como foi a gente foi se especializando nessa área (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Apesar de Ivan não relatar os conhecimentos e saberes que atravessam seu trabalho como pescador e artesão, pondero sobre as influências das suas experiências na pesca e no artesanato durante sua formação como monitor.

Para Graça Santana, um dos marcadores dos avanços promovidos pelo GAF foi a mudança da percepção dos moradores que participaram do grupo, em relação à realidade ambiental da comunidade, em uma denominada “consciência do território”, pontuada por Graça Santana.

*Eu achei assim que houve um avanço das pessoas, né? Que começaram a se perceber que aquele ambiente como um território, uma consciência como território deles, que eles tinham que cuidar, que eles tinham que zelar. Algumas pessoas começaram a mudar seu pensamento, a mudar a sua postura a chamar atenção do outro quando estava fazendo algo, é respeitar*

*os materiais dos pescadores, então eu acho que esse foi assim um dos avanços principais, nesse sentido de educação, né? (GRAÇA SANTANA).*

Manoel Teixeira descreve que os avanços daquela ação coletiva são perceptíveis até hoje, e podem ser percebidos no envolvimento que os moradores tem com relação a problemática do lixo na comunidade:

*Olha é a questão dos próprios moradores. Hoje, por exemplo, hoje os moradores, alguns eles despertaram pra reaproveitar aquilo que eles jogavam fora. Em termo do lixo orgânico, outros quando criaram seus próprios ambientes, como lá no Catitu, né, ele já procuraram a introduzir, né, essas questões da educação ambiental do Reaproveitamento, né? desses materiais dentro desses espaços que hoje se se tornam atrativos, né dentro da vila, né? (MANOEL OLIVEIRA TEIXEIRA).*

Para Manoel Teixeira, a ação coletiva contribui para que comunidade pudesse construir o sentido de pertencimento, o que implica reconhecer-se enquanto comunidade tradicional pesqueira, relembrando a importância da memória e herança das gerações antecessoras.

*Então essas nossas ações coletivamente, acho que despertou muito esses interesses assim, tanto pelo mais jovens também de lutar pelo espaço dele, pelo lugar dele, né? E agregar também por exemplo, hoje as pessoas fazem, que é levar pro quintal dele, de apanhar um coco, né? Eu acho que fez com que também a gente aumentasse mais né? Aquilo que a gente tem dentro da gente, que é essa questão do humanismo, né? Da parceria, do dividir entendeu? Que é isso que a gente traz muito dos nossos antepassados, dos nossos avós, né? Eles gostam de tomar um café numa roda, dialogando conversando, então essa ação do GAF fez com potencializar isso, né? E hoje a gente tá batalhando pra não perder (MANOEL TEIXEIRA).*

Um ponto importante sobre a fala de Manoel, é que, ao final demonstra uma preocupação com os aspectos herdados de outras gerações para que não seja perdido, esquecido, caminha no mesmo sentido para uma ciência que não facilite esse processo. Demarca aqui um encontro significativo com a ecologia dos saberes, uma vez que busca encontrar outros conhecimentos decorrentes de outras relações de saberes. Manoel cita que a ação do GAF despertou o olhar para a herança cultural deixada pelos antepassados, manifestações da cultura que se fazem presentes no dia a dia, em ocorrências com distintos significados.

Lúcia Santana traz um dado importante nas ações de educação ambiental implementadas pelo GAF: a proposta de inclusão, voltadas para pessoas com

deficiência auditiva, uma observação relevante, tendo em vista que há um número considerável de pessoas surdas naquela localidade.

*Primeiro pela própria inserção do GAF, que trabalhou dez anos. A gente tinha nossas lixeiras, tinha a própria coleta seletiva do lixo, havia muita programação educativa de cinema, teatro. A gente trabalhava com surdos, a gente também procurava fazer essa inclusão, né? E isso de uma certa forma mudou essa consciência de cuidar do ambiente, né. Então, por exemplo, em muitos momentos, eles faziam mutirão, “Ah, vamos limpar a frente de Fortalezinha”, todo mundo ia limpar a frente de Fortalezinha. “Ah, vamos limpar a praça”, todo mundo ia limpar a praça. Então havia já da própria natureza deles essa emancipação ligada a esse cuidar (LÚCIA SANTANA).*

Lúcia Santana recorda outras circunstâncias daquele período na vila, o momento de sua chegada em Fortalezinha e sua percepção a respeito da organização espacial da comunidade em comparação com a vila de Algodual; descrevendo abaixo as relações de poder estruturais desiguais nessa região e a produção da desigualdade e exclusão abissal:

*Quando nós chegamos em Fortalezinha, nós fizemos um trabalho intenso já havia um processo turístico, por exemplo, a parte da praia que antes era as casas dos pescadores, foram todas trocadas pelo pessoal que tinha muita grana, muito dinheiro, né? Construíram seus resorts, os hotéis, e a comunidade ficou mais restrita pra área dos mangues, isso lá em Algodual, de uma certa forma já via o pessoal de Algodual muito arredo, achando somente o que dava mais dinheiro era ligação com o turismo, enquanto que Fortalezinha não sofreu esse impacto de imediato, por ela não ter sofrido desse impacto de imediato, ela conseguiu perceber isso em Algodual. Então a consciência ilha de Fortalezinha, ela é diferente da consciência dos filhos de Algodual (LÚCIA SANTANA).*

Ao mencionar que o fluxo do turismo não impactou tanto em Fortalezinha como em Algodual, a interlocutora destaca a realização do trabalho intenso com os turistas e com a comunidade. Concomitante com esta situação apontada por Lúcia, Said Senado apresenta o avanço da experiência do GAF, como um momento de “percepção ambiental”, e faz uma comparação daquela época com a realidade atual de Fortalezinha:

*O GAF foi o único momento de lucidez ambiental. Então, tipo, se você perguntar pra mim: “mas existe hoje?” É, não, não tem. Nossa parcela de observadores e cuidadores do meio ambiente é menor do que dos investidores donos de pousadas e destruidores, né (SAID SENADO).*

Said enfatiza que atualmente o número de pessoas de fora é maior equiparado ao número de moradores que estão envolvidos com as demandas socioambientais da vila, expondo o que vem ocorrendo com a chegada dos turistas:

*Então, o turista vem, ver aquela área. O nativo quer um celular, quer um motor, quer um barco, e acaba que trocando. Aí troca seu próprio espaço, seu vento, sua vista, sua vivência. Então, pro que vem de fora sempre vai expulsar o nativo pro uma nova área e ele vai ser um outro nativo. Então, aqui tá se criando os outros/novos nativos ou outros nativos também (SAID SENADO).*

O posicionamento de Said expressa uma chamada de atenção para o novo cenário do turismo em Fortalezinha e como isso pode contribuir para alterações estruturais, culturais, sociais daquela comunidade.

Assim como ocorreram avanços na experiência de educação ambiental na ação coletiva elencada acima, a experiência do grupo também apresentou limitações para o prosseguimento de suas atividades na comunidade, como são anunciadas nas narrativas de Ivan Teixeira e Jacinto Teixeira:

*Problema maior, porque o seguinte voltando a questão do meio ambiente, porque a gente esperava muito do poder público também, né, pra que ele apoiasse a gente, né, porque a gente deu um passo inicial tá entendendo, então como o município se ele pretendia trabalhar essa questão do turismo dentro da comunidade, então tipo assim “que, que vamos fazer? Nós vamos pegar esse grupo que já tem lá, só pegasse esse grupo lá, pra gente trabalhar nessa parte aí”, só que a gente, nós não tivemos esse apoio, então isso foi um problema só desestimulou, porque se nós tivesse apoio até hoje, tivesse tido esse apoio, acho que até hoje existia ainda, entendeu? (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

*O maior problema enfrentado, era que a gente não tinha muito apoio, né? Não tinha apoio municipal, não tinha apoio estadual, não tinha apoio, a gente fazia só a gente mesmo, sem recursos, né? Isso era um dos grandes problemas. Pra você avançar hoje em dia em determinadas trabalhos você tem que ter recurso, tem que ter apoio, né? Então isso a gente não tinha, isso foi um dos grandes problemas que a gente enfrentou (JACINTO TEIXEIRA).*

Para Ivan e Jacinto a falta de apoio dos órgãos públicos e seus gestores tanto a nível municipal, como estadual durante o período de dez anos de atuação do Grupo, foi um dos fatores que inviabilizaram a continuação do trabalho. Porque de acordo com Ivan, a ausência de incentivo resultou na desistência por parte dos integrantes, que embora realizassem um trabalho voluntário, buscavam também a oportunidade de trabalho de forma remunerada, como revela abaixo:

*Cara, se ele estivesse dado esse apoio pra gente, eu acho que hoje tava muito melhor, muito bem melhor, muito melhor mesmo do que, né, a gente não tinha sido desestimulado, né, porque poxa, tu não vai ficar trabalhando de graça o tempo todo, se tu tem uma família. Então, nós se disponibilizava nas férias pra fazer a coleta seletiva na praia, aqui na vila, tá entendendo? Sem troco de nada pô, não ganhava nada, quer dizer nas férias é um mês que tu pode tá fazendo alguma coisa pra ganhar um troquinho, né (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Já para Said Senado a problemática enfrentada na experiência de educação ambiental do GAF estava essencialmente ligada às condições de vida e trabalho precárias e aos impactos do turismo, sobretudo na questão da construção de empreendimentos e casas de pessoas de fora da comunidade:

*O cara queria montar uma pousada numa área de preservação protegida pelo GAF e aquilo gerava uma disputa. O GAF não queria que tirasse pedras da frente da comunidade, mas as pousadas precisavam ser construídas, as casas dos nativos, dos turistas, porque o nativo fazia de bioconstrução, entendeu? Então, mas só que, alguns outros nativos pra bancar celular, droga, manteiga, essas parada toda, café, açúcar, quando não tava pescando era mais fácil tirar pedra, tirar areia, tirar mangue, tá entendendo? E isso sempre dava de frente com os investidores (SAID DE NAZARÉ SENADO).*

Graça Santana destaca a falta de informações e capacitação de algumas pessoas do grupo e também a ausência de comprometimento com as causas defendidas pelo GAF, por parte de moradores da comunidade:

*Os problemas enfrentados pra trabalhar a questão da educação ambiental, a falta de informação pra alguns e a capacitação, né. Pra algumas pessoas da comunidade, fazia um pouco caso do Grupo Ambiental, né? Então essa falta de capacitação de participação nas reuniões do GAF, dessas pessoas, né (GRAÇA SANTANA).*

Lucia Santana sublinha que os problemas enfrentados eram provenientes de segmentos variados, que incluíam desde a resistência por parte de alguns moradores, a desistência de alguns educadores durante o processo educativo, como embates político-partidários que demarcavam atores e grupos de interesse conflitantes.

*Os problemas são diversos, primeiras suas resistências, né? Todo processo de educação que você vai trabalhar ele é um processo desafiador pra quem vai fazer, ocorre a desistência, porque não é todo educador que vai fazendo, né? Vai continuando. O processo vai acreditando no processo, tem gente que desiste logo no início, né. Então teve pessoas que entraram no grupo, mas rapidamente saíram também. Por quê? porque perceberam que eram um trabalho desafiador, né? E lógico mudar a cabeça de pessoas não é um processo simples, né? Então a gente teve vários embates com a parte partidária, né, político partidária e principalmente com os comerciantes, embates principalmente com alguns idosos que assumiram, digamos assim um determinado poder na ilha, né? (LÚCIA SANTANA).*

Os problemas encontrados durante atividade do GAF, resultaram em limitações do grupo em relação à educação ambiental, que de acordo com as informações dos entrevistados, tinham relações também com outros fatores, como

questões pessoais dos participantes. Ivan cita que as limitações se davam ainda com questões referentes a disponibilidade dos participantes, pois além do GAF os integrantes tinham outros afazeres:

*As limitações, nós tinha um certo limite da seguinte forma, porque a gente não poderia trabalhar assim, vamos supor o tempo todo, vamos supor dentro da semana nós tirava dois dia pra trabalhar, o resto geralmente era final de semana sábado e domingo, dia de semana a gente deixava pra gente fazer os nossos afazeres. Então a gente tinha um certo limite, pra gente não ficar totalmente só pra aquele serviço (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Para Said Senado as limitações também atingiam o campo financeiro. O entrevistado utiliza o termo “privatizar” fazendo referência a perda de território, exemplificando empreendimentos que foram realizados em torno na vila. Isso implica um processo de subjetivação da racionalidade de mercado, que vai se expandido nessas comunidades tradicionais, desarticulando-as, por meio do que Santos (2007) denomina de “monocultura produtivista”.

*Olha, as limitações todas foram investimento, que pra você fazer qualquer tipo de trabalho você precisa de investimento e a outra é a perda de território. Perdeu o território, perdeu voz, perdeu ação. Então, quando começou a se privatizar a Ilha, o GAF começou a perder e a criar problemas muito grande como: alguém queria construir na praia e o GAF ia lá embargar (SAID NAZARE SENADO).*

Na visão de Jacinto Teixeira, as limitações estavam concernentes às problemáticas internas e externas. Situações que o Grupo não tinha como controlar, como a falta de apoio de parte da população de Fortalezinha.

*O limite? O único limite que a gente tinha era tentar limitar aquilo que não tava dentro do contexto, né? Que vinha trazer problemas pra comunidade em relação à educação ambiental, as vezes quando se fala em proteção, aí tem outras pessoas que acha que é besteira, que é isso e aquilo, que isso não funciona e a gente se limitava da maneira possível, assim pra não ter grandes atritos, essas coisas (JACINTO TEIXEIRA).*

Graça Santana ao falar das limitações vivenciadas pelo GAF em suas ações de educação ambiental, situa desde questões territoriais, a entraves de ordem financeira.

*O GAF ele começou pequeno, né? Primeiro grupo de estudo, né? Aí depois ele começou, o próprio nome do GAF já limitou a sua área de base, né, que era Fortalezinha, então toda Fortalezinha e ali a gente trabalhava todo aquele território. Depois houve pessoal de Mocooca, né que começaram a questionar por que que o GAF não ia até Mocooca, né? Aí pessoas de*

*Mococa também se inscreveram no GAF passaram a ser membro do GAF. Então nossas ações passaram a atingir Mococa. Aí, a questão de limites de estruturas, limites, limites financeiros o limite pra sessões dele foi a questão financeira. (GRAÇA SANTANA).*

A mesma interlocutora enfatizará as questões de ordem financeira como fator determinante para a conjuntura de trabalho do Grupo e a organização da sociedade civil em torno de um coletivo.

*Os limites é o seguinte, porque a gente sabia que nós éramos um grupo, nós não tínhamos dinheiro às vezes, em alguns momentos a gente tinha problemas com essa questão do que é ser voluntariado, né. Aí, não remunerar as pessoas, né, e as pessoas precisavam de remuneração porque você ser voluntário durante um ano, dois anos, três anos tudo bem, mas você ser quase dez anos, era uma questão que isso passava por crises conosco. Em relação a isso, por isso que nós decidimos no momento oficializar o grupo, né? Porque precisava sair da pessoa física e ser uma pessoa jurídica pra gente concorrer aos editais, né? (LÚCIA SANTANA).*

Lúcia Santana ao comentar sobre o processo de oficialização, ressalta que foi uma das últimas ações realizada pelo grupo:

*E foi uma das últimas ações do grupo, porque só a discussão do formato organizacional dele, né? Do estatuto, demorou muito, até porque a gente não entendia o que era estatuto e tudo, então a gente teve que organizar, né? Ver todas essas questões, né? Pra poder enquanto grupo ter uma instituição jurídica que pudesse pleitear dinheiro (LÚCIA SANTANA).*

O entrevistado Manoel Teixeira assinala que as limitações vividas pelo GAF ocorreram em decorrência das relações intrapessoais e interpessoais, pois para ele, o grupo atingiu um ponto em que os aspectos particulares e pessoais, ocuparam posições inquietantes nas discussões, o que colaborou para o encerramento das atividades do GAF no ano de 2007.

*Olha, eu acho que a limitação foi quando a gente não teve assim, digamos, aquele senso de compreender o nosso ego, né? Porque se a gente tivesse deixasse o nosso ego de lado um pouco e realmente fosse mais humilde, naquele ponto de discutir a valorização de um coletivo, né? De uma problemática voltada pro próprio lugar, né? Acho que fez essa falta de sensibilidade, aí da gente não compreender essas coisas dele. Porque chegou no momento que cada um já tava querendo muito colocar o seu ponto de vista, sabe? Aí chegou naquele momento que a gente não teve mais como. Vamos separar essas coisas, desgastando, já tava no limite. Acho que foi isso, né? (MANOEL OLIVEIRA TEIXEIRA).*

Manoel não relatou de forma detalhada os motivos que geraram as limitações e a paralização das ações do GAF, hoje sendo uma lembrança naquela comunidade, mas também um marco educativo.

De acordo com Ivan Teixeira, o grupo acabou devido a saída dos jovens que participavam na época, muitos foram para outras localidades em busca de oportunidades de estudo e trabalho. Significa dizer que, os condicionantes estruturantes influenciaram bastante para enfraquecer o GAF e favorecer a dissolução do grupo.

*O grupo faleceu nesse sentido aí, porque os jovens, os componentes do grupo foram saindo, foram em busca de oportunidade, né? Uns saíram pra estudar, outros saíram pra trabalhar mesmo, né? E outros foram desestimulando também com relação a isso, porque eles pensaram o seguinte: “vou ficar trabalhando o tempo todo de graça? Sem ganhar nada?” Então, isso foi desestimulou também, né? Porque lógico o jovem quer trabalhar, mas quer ganhar, né, ter um serviço próprio dele pra ganhar nem que seja um trocado (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Ivan Teixeira menciona novamente a ausência de um apoio de órgãos municipais e estaduais, no financiamento de ações que viabilizassem um trabalho remunerado para os moradores que atuavam no grupo. Convergente também com a resposta de Jacinto Teixeira que elenca os mesmos fatores que contribuíram para o término do grupo: falta de logística estrutural e condicionantes de perspectivas particulares de cada participante.

*Então, aquilo que eu te falei, se tivesse tido uma assistência do poder público, né? Pra a alimentar o trabalho, “não é o seguinte eu vou querer vocês pra trabalhar, mas vocês vão ganhar um salário ou meio salário, sei lá uma coisa assim, pra vocês manter o serviço lá, né?”. Então, acho que o grupo veio a falecer muito voltado mais essa questão aí (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

*Olha, o grupo ele acabou porque, primeiro, não tinha recursos; segundo, as pessoas começaram a se dispersar pra outros lugares, né? Pessoa que estudava, que trabalhavam, então precisavam sair, tinha uns que precisavam estudar, tinha outros que tinha que trabalhar. Então, eles foram se dispersando, né? Foram se dispersando aí, como a comunidade a deixava só em prol do GAF a limpeza, essas coisas, e a gente não tinha recurso pra comprar material, aí a gente foi também se debandando, né? E hoje a gente não conseguiu mais reunir as pessoas. Então é por isso, uns casaram, foram embora, outros foram estudar, outros cada um procurou a sua direção (JACINTO TEIXEIRA).*

Lúcia Santana avalia que o término do GAF se deu a partir do encerramento de um ciclo de dez anos, e que algo determinante para isto foram desentendimentos internos e demandas pessoais dos integrantes.

*Eu acho assim que tudo na vida é um ciclo, né? Adriele, tudo tem o início meio e fim. Eu penso que nós ficamos durante dez anos, já era uma época também como eu disse, até porque a gente também queria seguir outras coisas e eu fui percebendo também que eu cresci, fui tendo filho e casamento coisas. Eu Já não conseguia mais acompanhar o grupo como deveria acompanhar. Então a gente acabou. Já deixando mais pra amadurecer mais essa proposta do grupo e os próprios conflitos internos, que também teve, né? Ponto de vista partidário de grupos políticos (LÚCIA SANTANA).*

Embora, Lúcia Santana situe o grupo em um momento de término, no decorrer da entrevista, anuncia um dado relevante a respeito do GAF, que diz respeito a possível retomada das atividades do grupo. E revela que apesar do GAF não está ativo, as pessoas não deixam de estar inseridas nos debates das causas socioambientais em torno daquela região.

*Mas eu percebo que há uns três anos pra cá as pessoas estão pensando e ativar o GAF, né. As pessoas falam demais, eu acho que a ideia é tá aí, né? O grupo tá instituído, a gente não deixou de participar das causas. A gente sempre tá envolvido nas causas do nordeste paraense (LÚCIA SANTANA).*

Lúcia Santana manifesta um contentamento acerca de um possível retorno das ações do GAF, expressando também um parecer em relação à pesquisa, destacando o protagonismo do pescador na discussão de sua própria realidade:

*Eu acredito que são ciclos. Naquele momento, houve o limite. Hoje a gente tá avançando em outras frentes, né? Eu acho legal se reativarem, né? É tu que vem estudar um grupo, que tá interessada nessa história do nordeste paraense, que é uma história invisibilizada, inclusive é uma história invisibilizada que precisa dessa voz que pode falar pelo nordeste paraense senão os próprios pescadores, senão o próprio movimento, entendeu? (LÚCIA SANTANA).*

Lúcia considera que o grupo não parou, para ela o GAF está ativado em outras distintas formas de movimento, de envolvimento às causas da realidade ambiental e social da região do salgado, em que se encontra representado por aqueles que participaram do GAF e desenvolveram uma relação de pertencimento, em que o grupo foi a base para uma formação cidadã e profissional.

*Então, eu acredito que ele não parou. Ele tá sendo ativado de diferentes maneiras, né? Agora a relação de pertencimento eu acho que isso que precisa ser referenciado, né? Se hoje eu sou uma Lúcia que trabalha com comunidades pesqueiras, Por quê? Porque eu tive uma formação lá atrás voltada para um grupo que era de uma comunidade pesqueira litorânea que era o GAF (LÚCIA SANTANA).*

Interessante apontar, que Said Senado em sua declaração no tocante ao término do GAF, expõe uma situação contraditória, que o grupo ainda está ativo. Para o morador, o grupo é uma “filosofia de vida”, que conduz sua forma de viver e trabalhar na comunidade e de perceber à intrínseca relação entre a localidade e a natureza.

*Então, o GAF nunca deixou de existir, o GAF é uma filosofia de vida, eu vivo ela, identifico outras pessoas que vivem ela e isso, eu acho, que isso é o mais importante. Assim, acho que é todo o trabalho, é sem investimento, só na ideia, o GAF foi um dos que mais teve êxito, assim, porque ele continua vivo e muito vivo (SAID DE NAZARÉ SENADO).*

Said Senado justifica que o grupo está ativo no campo das ideias, esclarecendo que a institucionalização do grupo impossibilita a utilização do nome. No entanto, para Said o GAF está diretamente ligado à sua história como sujeito de uma comunidade local pesqueira e a seu modo de viver, intitulado como “nativismo”, descrito da seguinte forma:

*Porque como virou uma ONG, não pode ser usada sem que tenha o consenso do coletivo, né? Mas ele tá dentro de cada um, é isso. O GAF é essa ideia da manutenção do nativismo. Eu sinto que é uma resistência. O GAF é a resistência atual do ser nativo e morar na vida off, quando se fala na vida off na Amazônia atlântica se tá falando da ideia que o GAF trouxe. O GAF trouxe a vida off, a gente só não sabia materializar, então agora a gente consegue. Então, todo mundo que prática esporte, leu o seu ambiente, que vive ele, as suas tradições, as culturas de seus pais, de seus avós, e que vive, essa pessoa, o que ela é, ela é o GAF dentro dele, assim (SAID DE NAZARÉ SENADO).*

Dessa forma, Said acredita em uma exequível probabilidade de retomada das atividades do grupo, mas em uma nova abordagem, diferente da que ocorreu no período de 1997 a 2007.

*Então, eu acredito que quando essa ideia, quando o GAF voltar, ele vai voltar com mais força ainda, sabe, ele parou como instituição, ele não parou como filosofia. Ele parou como instituição, porque é preciso de eleição, precisa de uma burocracia que não é fácil de coordenar e talvez ninguém esteja disponível de largar a sua vivência pra instituição GAF, sabe, acho que tá mais fácil hoje colocar em prática é, tipo aleatoriamente, do que voltar de novo com aquela instituição (SAID DE NAZARÉ SENADO).*

Já para Manoel Teixeira, expõe que o grupo não terminou, mas ocorreu uma “desarticulação”, motivada por questões particulares em detrimento às ações coletivas.

*Então na verdade, o grupo eu acho que ele ainda não acabou, né? Mas, eu te falo assim o que levou pra gente se desarticular foi a questão de algumas pessoas deixarem que o ego e sobressaísse mais do que a própria vontade de lutar de forma coletiva e de pensar na própria comunidade pensar como um grupo, né? São coisas que acontecem infelizmente, tem muito essa questão pessoal, né, e foi isso que aconteceu muito a questão pessoal” (MANOEL TEIXEIRA).*

Para Manoel, o enfraquecimento do grupo foi decorrente ao processo de uma interferência externa nas questões demandadas pela comunidade local. Na visão do entrevistado, a proposta era buscar uma formação e um campo de diálogo para o fortalecimento de uma sensibilização às problemáticas encontradas na vila e uma autonomia dos participantes na tomada de decisões e participação na realidade socioambiental de Fortalezinha.

*Pensar como um grupo tá entendendo porque eu via muito as interferências, né? Das pessoas de fora, tá entendendo? E aquilo me incomodou. Porque não foi aquilo que a gente tinha proposto. A gente queria nos capacitar, né? A gente queria se formar, a gente queria adquirir a aprender, a gente queria, a gente tinha sede pra aprender coisas novas, mas a gente queria liderar um movimento nosso, né? (MANOEL TEIXEIRA).*

Para os entrevistados acima, o grupo ainda se encontra ativo no campo das ideias, mas é importante elencar que as últimas atividades do grupo foram registradas no ano de 2007. Nesse sentido, Jacinto Teixeira conta um pouco da sua percepção após a finalização do trabalho do GAF em Fortalezinha.

*Olha, eu percebi o que a gente plantou ainda existe, né? Tem muitas pessoas que tem esse conhecimento, que lutam pra manter isso vivo e eu acho que foi uma das sementes que a gente plantou que funcionou. Só que ultimamente, como ela é uma área de preservação já, a gente deixa a desejar, né? Tem muitas coisas que não tão sendo realizada como devia ser. Como eu lhe falei agora, o desmatamento, a entrada das moto, as destruições dos manguezais, mudou muitas coisa (JACINTO TEIXEIRA).*

O pescador Ivan Teixeira, relaciona o fim das ações do grupo diretamente com o acúmulo de lixo nas ruas e nas praias:

*Depois que o grupo terminou muitas coisas voltou a acontecer, porque tipo assim, com relação ao lixo nas ruas e nas praia, veio sendo acumulado, porque não tinha mais aquele grupo que fazia aquela limpeza, né? Então agora que tá voltando novamente, né? Mas depois que o grupo enfraqueceu, ele o lixo veio, aí as pessoas também lamentavam, né? “Égua, não existe mais o grupo GAF pra fazer esse serviço tudo, porque é o GAF que fazia”, a gente todo tempo confeccionava as lixeiras colocava nos pontos estratégicos pra que as pessoas chegassem colocassem seu lixo (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

Ivan faz uma análise crítica da conjuntura atual da comunidade e da ausência do poder público, e uma série de problemas ambientais e sociais que ali estão ocorrendo.

*Tipo assim, que aumentou a degradação das retirada de pedra, da retirada de areia, porque aumentou muito, tem pra mais de dez pousadas. Então tudo isso aí, as pessoas tiram esses recursos naturais só daqui da ilha, a pedra, a madeira também da própria ilha, desmatamento às árvore, a área de que nós tinha de ecossistema maior, aí os cara desmataram, cortando motosserra, foi uma onda e até hoje existe ainda. Por isso, que eu tô te falando a displicência do poder público, né? E da APA, a gerência da APA é muito fraca, ela não tem poder de mobilizar essas pessoas, tentar impedir que eles façam. Então, tá acontecendo isso e a gente não pode fazer nada, porque a gente não tem autonomia de nada, né, a gente não vai ficar brigando com as pessoas, a gente não tem um certo apoio, né? Do poder público (IVAN SOUSA TEIXEIRA).*

São informações importantes, porque ajudam a compreender a de Fortalezinha na atualidade, tendo em vista sua localização numa Área de Proteção Ambiental. O entrevistado não deixa de demonstrar sua insatisfação com o poder público e seus gestores no que diz respeito aos cuidados que deviam dispensar àquela área.

Manoel Teixeira verificou que após à suspensão das atividades do GAF, as questões sobre a educação ambiental, ficaram estagnadas e as mudanças consequentes desse processo, geraram um impacto negativo na comunidade:

*Eu percebi que Fortalezinha se estagnou um pouco nas questões das discussões. Nós não avançamos na questão da dessa política, né? Da discussão ambiental, da política social, né? E também na formação de novos agentes, né? Novas lideranças. Porque o GAF é uma direção de formação, a gente discutia várias coisas. Mas assim, quando o GAF parou de fazer as suas ações, houve esse impacto, né? Impacto pra comunidade, mesmo porque as pessoas perguntaram pra gente “aí o que aconteceu”, não só o local, mas de fora que vinham. Isso então foi um choque assim, foi um impacto pra todo mundo (MANOEL TEIXEIRA).*

Assim, em decorrência dessa experiência de ação coletiva e considerando algumas lições que ficaram do tempo de vigência do grupo, Manoel Teixeira cita as principais como: o significado do trabalho coletivo e a importância de uma autorreflexão dos seus respectivos integrantes, no processo de incluir todos os sujeitos:

*Eu acho que ficaram várias lições, sabe. Acho que ficaram várias lições de um trabalho coletivo, né? Ficaram também da gente saber controlar o nosso ego com relação a essas ações coletivas, esse trabalho coletivo, porque às vezes quando você pensa só no eu, ele tem um resultado pra você, mas quando você pensa no eu, incluindo o outro, você tem um resultado pra todo mundo. Eu acho que o amadurecimento pra mim, um amadurecimento*

*profissional, né? E intelectual também. Ele mexeu muito com a minha inteligência, da minha capacidade de pensar, de escrever, de questionar, né? De liderar também (MANOEL TEIXEIRA).*

Nas falas dos interlocutores há algo comum decorrente das ações de educação ambiental realizadas pelo GAF: o esclarecimento sobre o conceito de preservação ambiental, mas também outros conhecimentos adquiridos:

*Olha, ficaram umas boas lições, né? Lição de conhecimento, lição de preservação da vida, lições de como você deve viver no meio ambiente, né? Não só aqui mas em todo setores, em todo canto. Eu acho que foi isso que ficou na cabeça de qualquer um da gente do GAF e até hoje ainda se lembra do GAF, tem algumas pessoas que conversam sobre isso, mas a gente também já tá deixando pro um outro grupo que tá chegando aí, né? (JACINTO TEIXEIRA).*

Igualmente, Graça Santana acredita que a principal lição deixada pela ação do grupo foi a constituição de um espaço formativo nas questões ambientais, territoriais e no campo do trabalho, para os moradores participantes do Grupo Ambiental de Fortalezinha. Para Graça, as discussões do grupo fomentavam uma reflexão para a realidade da pesca, bem como a influência direta que o morador exercia sobre a floresta que circunda a comunidade.

*Ah, o aprendizado, né? Com trocas de conhecimentos, o avanço de alguns pescadores assim, em termos de a respeito do seu território, do seu trabalho, né, da questão mesmo da pesca, da finitude do recursos do desaparecimento de alguns de alguns peixes, como eles colocavam, né? E também assim, a lição é que eles começaram também a parar de fazer queimadas para construir casas e barracos deles mesmo, entende? (GRAÇA SANTANA).*

Graça Santana destaca a presença de alguns integrantes GAF no Conselho Gestor na APA de Maiandeuá e no Plano de Manejo do Município de Maracanã. Outro elemento mencionado é a mudança comportamento dessas pessoas em relação com suas famílias e, possivelmente, como as vivências no GAF serviram para estimular outras perspectivas de vida.

*E também o que eu achei interessante é que eles também tiveram assento em conselhos, né? Participaram do plano de Manejo do Plano Diretor do município e assumiram responsabilidade com as suas famílias, principalmente as dos jovens que tinham filhos e que não viviam com a sua mulher nem com seus filhos e passaram assumir isso. Eu acho que foi uma lição aprendida que eu que eu presenciei e também a vinda deles para aqui em Belém, né? Para frequentarem as universidades e também serviu ao*

*quartel, essa coisa toda e eles já levaram toda essa bagagem pra fora, saíram de lá com toda essa bagagem. Então, essa sim foi a lições aprendidas pra mim, né, ter contribuído com esse trabalho lá na comunidade (GRAÇA SANTANA).*

Por fim, Lúcia Santana em sua fala, informa que o GAF oportunizou uma experiência pessoal e profissional, na qual percebeu a importância de uma ação coletiva, como um trabalho intenso com suas demandas, atravessado por afetos e emoções, que imprime um valor simbólico na vida do sujeito.

*A intensidade dessa experiência, né? Que a gente viveu é que dá valor a essa que a gente sustenta, então pra mim, eu vivi uma intensidade, entendeu? por isso que é tão rico, por isso que há emoções afetos, porque foi muito bom, muita brincadeira, muita coisa boa criativa, né? E hoje essa memória e também procuro reativar em vários processos meus de atividade. Esses momentos que eu vivi e eu digo ainda são eficazes (LÚCIA SANTANA).*

As lições que ficaram com a experiência do GAF, a partir das informações apresentadas nesta seção, denotam que o grupo teve um papel significativo na tessitura histórica da vila de Fortalezinha. Por meio das entrevistas foi possível verificar que o Grupo Ambiental de Fortalezinha fez parte da formação individual e coletiva de muitas pessoas que moravam na comunidade e em outras localidades, como exemplo, a cidade de Belém.

Pode-se compreender também que embora o grupo não se encontre em exercício, a ideia e a concepção de uma educação ambiental voltada para uma comunidade tradicional pesqueira da Amazônia, ainda reverbera no modo de viver, nas falas e nas memórias daqueles que fizeram parte dessa ação na vila.

Com as observações feitas em campo, considero que a experiência de educação ambiental implementada pelo GAF revelou outras possibilidades educativas para o campo ambiental, em que limites e avanços anunciam que a prática da educação ambiental na Amazônia precisa conectar-se às suas particularidades, e jamais deixar-se reduzir a uma forma unilateral de pensamento e ação educativa

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO SUL

O caminho desta pesquisa é de estradas de terra, areia, encontrando-se com o rio, onde a temporalidade da maré é quem comanda o momento da travessia, onde se espera do apaziguar das ondas, para então enxergar a outra margem, em que um horizonte de pedras e uma paisagem conduziram a caminhada até Fortalezinha.

Assim, entre idas e vindas no decorrer de dois anos, tive a oportunidade de conviver e aprender um pouco sobre a realidade ambiental, social e cultural de uma área tão rica e singular da região Amazônica, que ainda encontra-se em situação de invisibilidade, encoberta pela racionalidade eurocentrada hegemônica e seu modelo dominante de sociedade.

Desse modo, a busca em compreender a perspectiva de educação ambiental do GAF, se deu em um encontro com um campo tomado por relações de afeto, tensões, memórias, experiências e histórias de vidas que foram influenciadas de forma direta e indireta pela atuação do Grupo. Atuação que ainda hoje faz parte do enredo narrativo de atores que estiveram envolvidos naquela prática coletiva.

Assim, esta pesquisa se definiu em seções, que buscaram elucidar desde as motivações de ordem pessoal e acadêmica que compreendem a parte introdutória do trabalho apresentando a temática central a ser abordada, assim como problemáticas já relacionadas a pesquisa, porém, encontradas durante as etapas que antecederam a construção do projeto deste estudo; na parte inicial da dissertação também trago os objetivos gerais e específicos, o aporte teórico utilizado nesta investigação e o procedimentos metodológico da pesquisa.

Em seguida apresento a vila de Fortalezinha, sua história, localização, características de comunidade tradicional pesqueira da Amazônia, especificando as principais informações sobre o contexto de Área de Proteção Ambiental (APA) e suas diretrizes formais da APA de Maiandeuá.

Já num terceiro momento do texto, apresento o Grupo Ambiental de Fortalezinha, sua história e processo de construção do grupo, os motivos para sua respectiva criação e suas principais ações. O quarto momento construo um panorama do campo da educação ambiental e seus marcos teóricos no contexto internacional, da América Latina e do Brasil, as principais correntes ecologistas, as

principais correntes teóricas dentro do campo da educação ambiental, e as macrotendências das correntes da educação ambiental: nas principais perspectivas político-pedagógicas.

O quinto momento faço uma análise da experiência de educação ambiental a partir da ação coletiva do GAF, na interface de uma leitura de outras pedagogias, abordando também um prisma teórico das epistemologias do sul e a possibilidade interpretativa para essa experiência de educação, verificando avanços e limites dessa ação. E finalizo com estas considerações, que tecem alguns entendimentos sobre a pesquisa e desafios que foram identificados a partir dessa experiência para o debate do campo da educação ambiental com as populações tradicionais da Amazônia.

As considerações aqui apresentadas são “abertas”, sem a pretensão de encerrar o debate e reflexões suscitados ao longo do estudo. A partir das entrevistas, o Grupo Ambiental de Fortalezinha é anunciado como uma experiência que ainda se encontra ativa para a maioria daqueles e daquelas que estiveram engajados e engajadas com as demandas do grupo. Apesar de ainda se encontrar desativado em sua uma concretude coletiva, o grupo respalda-se em uma diretriz legal por meio de seu respectivo Estatuto Oficial.

A experiência de pesquisa com o GAF revelou a potencialidade de uma “outra” educação ambiental que emerge da realidade pesqueira da região do salgado paraense, a qual perpassava não apenas uma sensibilização em relação ao tratamento dado ao lixo pela comunidade, mas, também, apresenta sinais de uma problematização de questões socioambientais encontradas durante a atuação do grupo na vila, considerando os impactos do crescimento do turismo e problemas estruturais e a relação das questões ambientais em atividades interligadas com os aspectos da cultura local.

Para compreender essa experiência educativa ambiental, recorri aos instrumentos teóricos e epistemológicos e recursos metodológicos contra hegemônicos, voltados para um direcionamento pós-abissal do conhecimento, que considera outras formas de fazer ciência, legítima outras experiências e saberes, situados em lugares distintos e que estão para além de uma linha abissal reducionista e eurocêntrica.

Ação coletiva do Grupo Ambiental de Fortalezinha e sua experiência em torno da educação ambiental na comunidade e os seus agentes formativos, tem uma

importância significativa no debate da educação ambiental na Amazônia, pois anuncia a singularidade de um grupo, que tem referências a partir da memória individual de cada participante, a constituição histórica coletiva do GAF, suscitada por demandas encontradas na realidade de Fortalezinha, na transição do final de década de noventa para o início do XXI.

O GAF surge imerso à problemáticas encontradas com a questão do lixo na comunidade, mas a pesquisa revelou outros fatores que contribuíram na fomentação de múltiplas discussões dentro do grupo e conseqüentemente em ações que objetivassem o atendimento dessas respectivas necessidades básicas de Fortalezinha, que infelizmente, possui uma gestão que não atende as diligências da vila e dos moradores.

De acordo com as falas de agentes externos e de moradores que participaram da ação do GAF, as pautas trabalhadas na perspectiva da educação ambiental abordavam também aspectos sociais e culturais da comunidade. Apresentado avanços significativos para vila de Fortalezinha, como um movimento educativo que promoveu a circulação de conhecimentos, provocando a construção de um olhar mais sensível para o meio ambiente e, também chamando atenção para a participação social dos moradores nas reivindicação de seus direitos.

Contudo, a falta de recurso e limitações de ordem logística e de relações interpessoais constam como dificuldades enfrentadas pelo Grupo. E ainda, vale ressaltar que a experiência de educação ambiental realizada pelo GAF, apesar de sua importância e marco para aquela comunidade, estava voltada para mobilização coletiva em viabilizar ações para problemática dos impactos ambientais gerados pelo avanço do turismo, aumento da produção de resíduos, queimadas, retirada de pedras da praia e outras implicações que afetavam diretamente a realidade socioambiental da vila.

Outra experiência de educação ambiental desenvolvida pelo GAF que merece destaque, é a que estava direcionada ao aspecto cultural: atividades que possibilitavam a circulação de saberes em torno da pesca e do cotidiano dos moradores, como exemplo ação do “avuado”; embora seu exemplo tenha sido dado como uma atividade voltada para os turistas, não se pode desconsiderar a potencialidade de seus símbolos e significados culturais em interface com a educação ambiental.

A pesquisa registra um dado muito importante, destacada pelos interlocutores. Os entrevistados consideram que o grupo ainda se encontra ativo na concepção de uma perspectiva de compreensão da realidade por aqueles que vivenciaram o GAF durante seus dez anos de atuação, encontrando-se legalizado perante ao seu Estatuto Social. Verificando nas informações obtidas com as entrevistas, que ainda há um interesse por parte dos participantes do grupo em retomar as atividades, debates e ações educativas ambientais na comunidade de Fortalezinha.

A partir das análises aqui empreendidas pode-se inferir alguns desafios para a educação ambiental na Amazônia. O primeiro desafio para educação ambiental na Amazônia seria averiguar como as populações locais tradicionais estão se organizando frente às problemáticas ambientais atuais e que conhecimentos tangenciam esses processos.

É fundamental atentar para comunidades tradicionais e observar como vem sendo estruturadas alternativas de resistência contra o avanço de ataques ao meio ambiente e qual seria o papel da educação ambiental diante de um contexto com tantos retrocessos e perdas de direitos, instaurados por uma política que ainda tem em sua base o colonialismo.

Outro desafio é verificar como as áreas ambientais que são protegidas vem trabalhando a educação ambiental em seus territórios, diante dos impactos que perpassam áreas que requerem uma constante fiscalização local e as gerências do Estado, frente ao enfraquecimento atual de políticas públicas em torno das questões ambientais.

Por fim, um terceiro e último desafio que identifique a partir da minha pesquisa, encontra-se no debate da educação ambiental no campo do reconhecimento e valorização da cultura local da realidade amazônica, elemento este que foi anunciado em muitos pontos durante as falas dos interlocutores. Buscar um diálogo com os sujeitos que fazem parte e são protagonistas na construção de uma cultura local específica, como exemplo os pescadores, é de extrema importância para o debate da educação ambiental, uma vez que esses atores sociais carregam saberes, modos de viver, conhecimentos que muito tem a revelar e contribuir para o campo da educação.

Portanto, encontrar um caminho para educação ambiental por meio da compreensão da cultura de povos tradicionais, exige um exercício constante, em um

olhar que reconheça a particularidade de cada lugar, em especial nesta pesquisa, a região Amazônica, historicamente constituída como espaço de conflitos e contradições, inflamados pelo contexto político nacional que vivemos hoje. Mas, ainda assim, por meio dos povos tradicionais que ali vivem, geradora de possibilidades outras de se pensar o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. São Paulo: Editora FGV, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 23-70

ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?**. Porto Alegre. Universidade Popular de Movimentos Sociais. p. 1-28, novembro. 2009. Disponível em: [http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Acoes\\_Coletivas\\_e\\_Conhecimento\\_\\_30-11-09.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF). Acesso em 05/03/2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994. (Cap.1,2,4).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas,2016. 496 p.

BRASIL. SNUC – **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto nº 5.746, de 5 de abril de 2006. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas: Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006 / Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: MMA/SBF, 2011.76 p.

BRASIL. Cidade Brasil. **Município de Maracanã**. Brasília: Cidade Brasil.com. 2018. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-maracana.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. SNUC – **Sistema Nacional de Unidades de Conservação**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2018. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/unidades-de-conservacao/sistema-nacional-de-ucs-snuc.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. SNIF – **Sistema Nacional de Informações Florestais**: Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2018. Disponível em: <http://snif.florestal.gov.br/pt-br/dados-complementares/212-sistema-nacional-de-unidades-de-conservacao-mapas>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. IBGE – **Panorama da Cidade de Maracanã**: Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maracana/panorama>. Acesso em: 20 mar.2019.

BRASIL. Maracanã. **Prefeitura de Maracanã**. Pará. 2019. Disponível em: <http://www.maracana.pa.gov.br/site/>. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Meio Ambiente**. LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Brasília: Casa Civil da PR/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Título VIII Da Ordem Social Capítulo VI Do Meio Ambiente. Brasília: Casa Civil da PR/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA. **Histórico Brasileiro de Educação Ambiental**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/>. Acesso em: 02 outubro 2018.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas. Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

CASTRO- GÓMEZ; Santiago; GROSGUÉL, Ramon. Prólogo. **Giro decolonial, teoria crítica y pensamento heterárquico**. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto Pensar, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASCINO, Fabio. **Educação ambiental: princípios, história e formação de professores**. 4.ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1999.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. **Curralista e Redeiros de Marudá Pescadores do Litoral do Pará**. Museu paraense Emilio Goeldi, Belém 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **OS (DES)CAMINHOS DO MEIO AMBIENTE**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

ISA. Instituto Socioambiental. **Unidades de Conservação do Brasil. Brasil**. 2019. Disponível em: <https://widgets.socioambiental.org/content/ucs-federais-no-brasil>. Acesso em: 20 mar.2019.

ISA. Instituto Socioambiental. **Unidades de Conservação do Brasil. Brasil**. 2019. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/quem-somos>. Acesso em: 20 mar.2019.

ISA. Instituto Socioambiental. **Unidades de Conservação do Brasil. Brasil**. 2019. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/>. Acesso em: 20 mar.2019.

ISA. Instituto Socioambiental. **Unidades de Conservação do Brasil. Brasil**. 2019. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/uc/91>. Acesso em: 20 mar.2019.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7ª ed. Campinas, SP. Unicamp, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS. L&PM, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTÍNEZ ALIER, Joan. **O Ecologismo dos pobres**. [tradutor Maurício Waldman]. 2.ed. São Paulo: Contexto,2018.

MINAYO, M. C. S. (ORG.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N.C. Métodos, técnicas e relações em triangulação, In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010, p. 71-103.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. São Paulo.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogía decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUARESMA, Helena Doris de Almeida Barbosa. **O desencanto da Princesa: pescadores tradicionais e turismo na área de proteção ambiental de Algodual/Maiandeuá**. Belém: NAEA, 2003.

REIGOTA, Marcos. **Educação Ambiental**: a emergência de um campo científico. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, maio/agosto. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23702>. Acesso em: 05/03/2019.

SANTANA, Graça. **Zoneamento, usos sociais e representações dos espaços aquáticos de Fortalezinha, Maracanã-PA**. In: CASTRO, Edna (Org). Belém das águas e ilhas. Belém: CEJUP, 2006. p. 375- 400.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez. 2008.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SANTOS, B. S. **Para Além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. EDUCAÇÃO AMBIENTAL PESQUISA E DESAFIO. Porto Alegre: Artmed,2005. (p.18-42).

SEMAS. Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade. **Portaria nº 291**. Pará. 2006. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/2006/06/06/9850/>. Acesso em: 16 jan.2020.

SILVA, Raimundo Reinaldo Carvalho da Silva. **Gerenciamento Costeiro Integrado**: Proposta de Inserção de Concepções Subsidiárias Ao Plano Diretor Municipal de Curuçá. Dissertação de Mestrado Em Recursos naturais e Desenvolvimento Local. NUMA, 2011.

THOMPSON, Jonh B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/ Rj: Vozes, 1995. Cap. III. O conceito de cultura. (p.165-215).

TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro Roberto. **A educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação**. In: TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa. São Paulo: Annablume, 2010. (p.13-28).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**“EDUCAÇÃO AMBIENTAL” EM COMUNIDADES TRADICIONAIS  
PESQUEIRAS DA AMAZÔNIA: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO GRUPO  
AMBIENTAL DE FORTALEZINHA (GAF)**

Estamos comunicando, por meio deste Termo, a convidá-lo (a) a participar da pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada “Educação Ambiental” em Comunidades Tradicionais Pesqueiras da Amazônia: um Estudo sobre a Experiência do Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF)”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como orientador Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa. Esta pesquisa tem como objetivo geral é identificar e analisar o que a ação coletiva do GAF, na comunidade tradicional (pesqueira) de Fortalezinha, tem a revelar sobre a sua experiência de “educação ambiental” a partir das narrativas da comunidade e de outros agentes institucionais que compunham o GAF.

Esclarecemos que sua participação será por meio de entrevista, cujo instrumento foi elaborado por nós a respeito do tema em estudo. Para o registro das respostas, utilizaremos anotação direta ou, se você concordar, o gravador do celular ou câmera de vídeo. Poderemos utilizar, também, imagens fotográficas suas tiradas durante a entrevista ou em alguma atividade do seu cotidiano.

Fica claro para todos, quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimento pertinente. Fica claro também que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

---

Aluna/ Pesquisadora

Adrielle de Fátima de Lima Barbosa

(91) 982966781

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....,  
declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro, ainda, por minha livre vontade, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a pesquisa.

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**1. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS DO GAF**

- a) Nome completo
- b) Quando e onde nasceu?
- c) Há quanto tempo reside na ilha?
- d) Trabalha em que?

**2. ASPECTOS SOBRE ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO GAF**

- a) O que foi o GAF e quando surgiu?
- b) De onde e de quem surgiu a iniciativa de criar o GAF?
- c) Quais os motivos para sua criação?
- d) Qual era a proposta do grupo?
- e) Qual a sua função no GAF?
- f) Como você descreve a experiência no Grupo?
- g) Quais ações eram realizadas pelo grupo na comunidade?
- h) O Grupo tinha alguma relação com a APA/ Resex e com os turistas visitantes?
- i) Quais foram as lideranças que fizeram parte do GAF?
- j) Havia participação de outras pessoas e instituições fora da comunidade? Se sim, quais?

**3. A proposta de educação ambiental do GAF.**

- a) Qual a concepção e proposta de educação ambiental do GAF?
- b) Que ações eram realizadas para promover a educação ambiental no grupo e na comunidade?
- c) Quais avanços da experiência do GAF em relação ao tema da educação ambiental na vila?
- d) O que ação coletiva contribui para comunidade?
- e) Quais os problemas enfrentados pela experiência do GAF em relação ao tema da educação ambiental?
- f) Havia alguma relação entre o GAF e a Escola da comunidade?
- g) Quais as limitações da experiência do GAF em relação a educação ambiental?

**4. O termino do GAF e suas implicações.**

- a) Por que o Grupo acabou?
- b) O que você percebeu depois que o grupo terminou?
- c) Ocorreu alguma mudança na Vila? Se sim, quais?
- d) Que lições ficaram?



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia  
Tv. Djalma Dutra S/N – Telégrafo  
[www.uepa.com.br](http://www.uepa.com.br)

